

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**Sociología del "fracaso escolar" en España.  
Construcción y gestión de un problema social**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Javier Rujas Martínez-Novillo**

Directores

Rafael Feito Alonso  
Araceli Serrano Pascual

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

# Sociología del “fracaso escolar” en España

## Construcción y gestión de un problema social

Memoria para optar al grado de Doctor

Javier Rujas Martínez-Novillo

Bajo la dirección de los doctores

Rafael Feito Alonso

Araceli Serrano Pascual

Madrid, 2015







# Sociología del “fracaso escolar” en España

## Construcción y gestión de un problema social

Memoria para optar al grado de Doctor

Javier Rujas Martínez-Novillo

Bajo la dirección de los doctores

Rafael Feito Alonso

Araceli Serrano Pascual

Madrid, 2015



# Resumen

## Sociología del “fracaso escolar” en España

### Construcción y gestión de un problema social

El “fracaso escolar” está constantemente en el centro del debate educativo en España. Es objeto de discursos múltiples y contradictorios, de continuas exigencias y propuestas de reforma e intervención. Es considerado un problema social y público de primer orden en la sociedad española, contra el que habría que “luchar” por todos los medios.

Pero, ¿de dónde viene eso que llamamos “fracaso escolar”? ¿Cómo se ha constituido históricamente en una realidad evidente y en un problema social objeto de saberes especializados y ordinarios, de dispositivos de intervención y políticas estatales? ¿Cómo se relaciona esa problematización del “fracaso escolar” con las prácticas cotidianas en las escuelas? ¿Cómo dan sentido al problema y lo gestionan, en sus prácticas cotidianas, los diferentes actores en los centros escolares? Estas son algunas de las preguntas a las que esta tesis busca dar respuesta.

Esta tesis busca entender cómo se convirtió el “fracaso escolar” en problema social y público en España, dando lugar a diversas políticas y programas, y cómo el problema es apropiado y enfrentado, a través de distintos dispositivos institucionales y prácticas de intervención, en los centros escolares concretos. No analiza, por tanto, el “fracaso escolar”, desde el punto de vista de sus causas o del proceso o la experiencia de fracaso de los estudiantes, sino desde el punto de vista de su construcción como problema social en la historia reciente y desde el punto de vista de los modos de apropiación y “gestión” del problema en la práctica escolar cotidiana.



Para ello, articula elementos teóricos de la sociología de los problemas sociales y públicos, de la sociología histórica, de la sociología de la educación y de la sociología de las políticas escolares. Desde el punto de vista metodológico, este trabajo apuesta por la articulación de dos aproximaciones o métodos que ofrecen perspectivas distintas del objeto de estudio. Por un lado, la aproximación genealógica, a través de un trabajo de recopilación y análisis de documentos de distinto tipo (prensa, libros, artículos de revistas educativas y especializadas), permite desnaturalizar un problema social y una noción que se nos aparece como evidente, analizando su construcción histórica y sus transformaciones hasta nuestros días, así como reconstruir la génesis de las políticas y dispositivos contruidos para hacerle frente. Por otro, la aproximación etnográfica, a través de un estudio detallado realizado en un instituto de educación secundaria de un barrio popular de la ciudad de Madrid, nos permite acercarnos a la vida cotidiana de los centros escolares para contrastar la construcción pública del problema con los sentidos diversos que éste puede adoptar y comprender los dispositivos institucionales y las prácticas de intervención frente a las dificultades escolares en su lógica práctica, con sus ambivalencias y contradicciones.

En un primer momento, mostramos que el "fracaso escolar" es un problema relativamente reciente, producto de una serie de transformaciones socio-históricas. Si la problematización del "fracaso escolar" hunde sus raíces en procesos más largos que vienen desde finales del siglo XIX, el término mismo no se introduce en España hasta los años sesenta, no se generaliza en el discurso público hasta los setenta y no cristaliza definitivamente como problema público hasta 1980, cuando pasa al campo político y empieza a ser objeto de políticas o legitimación de las mismas. La génesis del "fracaso escolar" como problema social y público es el resultado de un trabajo colectivo de enunciación, de movilización de actores y de elaboración de la categoría, inseparable de una serie de transformaciones sociales y escolares más amplias. Desde los años ochenta, su centralidad en el debate público lo convierte en objeto de toda una serie de políticas escolares que van a multiplicar los dispositivos institucionales para hacerle frente en la educación obligatoria, insistiendo en soluciones escolares y pedagógicas más que en políticas sociales más amplias.

En un segundo momento, mostramos que las apropiaciones del problema en un centro escolar son diversas y dependen de la posición y trayectoria de éste en el espacio de centros de secundaria y en el mercado escolar local. La distancia entre los discursos sobre el problema público y las prácticas efectivas se muestra claramente cuando se analizan los juicios escolares concretos de los docentes en el día a día. La implantación de dispositivos de atención a los alumnos con dificultades, hoy plenamente integrados en la institución, no ha eliminado la selección escolar, sino que más bien la ha transformado, introduciendo nuevas formas de clasificación escolar y de diferenciación institucional. Convertidos en vías segregadas y jerarquizadas simbólicamente en función de la "dificultad" percibida en sus públicos, estos dispositivos generan a su vez tensiones en los propios docentes y en el trabajo pedagógico cotidiano, y consecuencias no deseadas. Asimismo, las instituciones escolares han integrado en su seno a distintos profesionales socioeducativos, que desarrollan distintas prácticas de intervención frente a los alumnos con problemas. Constreñidos por las condiciones sociales y materiales de su trabajo, atienden a una pequeña parte de su público potencial, desde una aproximación marcadamente psicológica. Como mediadores entre campos y dentro del propio campo escolar, tienen una función de gran importancia en la construcción de las trayectorias escolares, en la medicalización y psicologización de las dificultades escolares, y en las prácticas de derivación y externalización de alumnos a programas, profesionales o instituciones fuera de la ESO.

Esta tesis concluye que el "fracaso escolar" es un problema relativamente reciente, que no emerge y cristaliza como problema social y público en España hasta el último tercio del siglo XX. Asimismo, muestra que la "lucha" contra el "fracaso escolar" ha supuesto una multiplicación de programas y dispositivos que se han ido integrando en el campo escolar hasta naturalizarse, generando nuevas formas de segregación escolar, modificando la estructura de la educación obligatoria, las formas de clasificación, diferenciación y selección escolar y, con ello, las trayectorias escolares. Las instituciones de educación secundaria se han transformado, pero mantienen, en sus formas de "atender a la diversidad", una tensión constante entre sus intenciones comprensivas y sus prácticas selectivas, entre la integración y la segregación.



# **Abstract**

## Sociology of “school failure” in Spain

### The construction and management of a social problem

“School failure” (non-completion of compulsory secondary education) is constantly at stake in public debate in Spain. It is the object of multiple and contradictory discourses, of continuous demands and initiatives of reform and intervention. It is seen as a social and public problem of first importance that should be tackled by all means.

But, where does “school failure” come from? How did it come to be constructed as a self-evident reality and a social problem, becoming the object of specialised and ordinary knowledge, intervention programs and state policies? How does this problematization relate to everyday practices in schools? How do the different agents in schools make sense of the problem and cope with it in their daily practices? Those are some of the questions this doctoral thesis tries to answer.

This dissertation seeks to understand how “school failure” became a social and public problem in Spain, leading to different policies and programs, and how the problem is appropriated and managed in schools, through different institutional devices and intervention practices. This work, then, doesn’t deal with the causes of “school failure” or the processes and experiences related to students’ failure at school. It focuses on the construction of a social problem in recent history and on its modes of appropriation and management in ordinary educational practice.

For this purpose, it brings together different theoretical tools built by the sociology of social and public problems, historical sociology, the sociology of education and the sociology of education policies. Concerning methodology, this study is built upon the

articulation of two kinds of approach or two different methods. On the one hand, a genealogical approach, based upon the compilation and analysis of different kinds of documents (general press, books, educational and specialised reviews' papers), allows us to denaturalize an apparently self-evident problem and concept, analysing its historical construction and transformations until nowadays, and reconstructing the emergence of policies and devices constructed to tackle it. On the other, an ethnographical approach, based upon an in-depth study in a secondary school set in a working class area of the city of Madrid, allows us to get closer to the ordinary life of schools to contrast the public construction of the problem with the diverse meanings it takes and to understand the institutional devices and intervention practices aimed at learning difficulties in their practical logic, with their ambivalences and contradictions.

Firstly, we show "school failure" is a quite recent problem in Spain, resulting from a series of socio-historical transformations. Although the problematization of "school failure" is rooted in larger processes starting by the end of the nineteenth century, the term itself appears in Spain in the nineteen sixties, becomes generally used in public discourse in the seventies and eventually crystallizes as a public problem in 1980, when it enters the political field and becomes the object and legitimation of policies. The genesis of "school failure" as social and public problem is the product of a collective work of enunciation, a mobilisation of actors and an elaboration of the category, related in complex ways with broader changes in Spanish school system and social structure. From the eighties on, the problem's central importance in public debate has led to a whole series of educational policies and a multiplication of institutional devices to tackle it in compulsory education, insisting in educational and pedagogical solutions rather than broader social policies.

Secondly, we state that the problem's appropriations in a school are diverse and depend upon its position and trajectory in the field of secondary schools and in the local educational market. The distance between discourses on the public problem and effective educational practices clearly appears when we analyse the specific educational judgements made by school teachers in their daily activity. The implementation of attention programs for children with learning difficulties, nowadays completely integrated in the institution, hasn't eliminated educational selection, but rather has changed it, introducing new forms of educational classification and institutional differentiation. Turned into segregated paths,

symbolically hierarchized according to the "difficulty" perceived in their publics, these programs produce tensions in teachers themselves and in their daily pedagogical work, and unintended consequences. Also, educational institutions have incorporated different "socio-educational" professionals, developing different intervention practices to deal with student's problems. Constrained by the social and material conditions of their work, these professionals only deal with a small proportion of their potential public and within a markedly psychological approach. As key mediators between fields and between actors within the educational field, they play an important role in the construction of student's careers, in the medicalization and psychologisation of learning difficulties at school, and in the practices of student "referral" and externalisation to programs, professionals and institutions outside secondary compulsory education.

This doctoral thesis concludes that "school failure" is a quite recent problem in Spanish history, emerging and crystallizing as a social and public problem in the last decades of the XX<sup>th</sup> century. Also, it shows the "fight" against "school failure" has involved a proliferation of programs and devices that have come to integrate the educational field, becoming naturalised, producing new forms of educational segregation, modifying the structure of compulsory education, the forms of classification, differentiation and educational selection, then also modifying students' careers. Secondary schools have changed, but have kept, in their ways of "dealing with diversity", a constant tension between their comprehensive intentions and their selective practices, between integration and segregation.









# AGRADECIMIENTOS

Todo viaje doctoral tiene sus guías. En mi caso, Rafael Feito me brindó desde el principio su apoyo y confianza, me dio la posibilidad de participar con él en investigaciones concretas y me transmitió el gusto por el trabajo de campo, atrayéndome hacia el ámbito de la sociología de la educación. Araceli Serrano, a la que considero igualmente directora (añadir el prefijo “co” sería degradar su labor fundamental), me guió con su entusiasmo, su infinita generosidad y sus siempre enriquecedoras indicaciones, aportando rigor y reflexividad a lo largo de todo el proceso. Una vez me dijeron que dos buenos directores pueden sumar uno malo. No creo que haya sido el caso. De parecerlo, la culpa sería mía por no haberles aprovechado lo suficiente.

El pasaje para este viaje fue una beca del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación –hoy rebautizado con un nombre ridículo acorde con las modas ideológicas neoliberales–. Sin ella, probablemente esta tesis no se habría escrito. Una beca así es sin duda un privilegio del que no todos pueden disfrutar, lo

que hace aún más heroico el trabajo de quienes hacen sus tesis sin ayuda económica de ningún tipo (o con dos niños pequeños y trabajando a la vez, como hizo la suya esa superheroína que tengo por madre). Una de las contrapartidas de avanzar cada vez más en el sistema escolar es la de ver –si se quiere volver la vista un momento– a todos los que se quedaron por el camino.

Toda tesis tiene también sus compañeros de viaje. Empecé este viaje, como no puede ser de otra manera, con Asier Amezaga, Christian Orgaz, Carlos López Carrasco y Sara Lafuente, compañeros de varias vidas. Por el camino se unieron Vega Pérez-Chirinos, Ana Vicente, Conchi Castrillo, Ignacio González Sánchez, Tomás Cano, Álvaro Briaes, José Medina, Miguel Rubiales y tantos otros, compañías fundamentales que constituyeron a mi alrededor un ambiente magnífico para incitarme a reflexionar sobre la tesis o hacerme olvidarla cuando era necesario. Florelle D’Hoest siempre estuvo ahí. No me olvido de todos los compañeros de generación doctoral, de distintas disciplinas, que coincidimos en la Asamblea de Tercer Ciclo, donde se generó ese ambiente de apoyo mutuo y comprensión frente a la habitual y desoladora soledad del doctorado. Tampoco me olvido de la Asamblea de Análisis del 15M, compañeros de otro viaje igual o más necesario. Entre esos compañeros de viaje que facilitan el trabajo se encuentran también Adrián Ruiz, Miren Pinedo, Blanca Sampayo y Cristina Fernández, que me libraron de algunas transcripciones. Los compañeros del Grupo Pierre Bourdieu también aportaron algo de energía y rigor a todo este caldo de cultivo en la última etapa de esta tesis.

Todo viaje supone un tránsito por distintos espacios –físicos y simbólicos–, puertos de trabajo y puertos de reposo. Esta tesis se fraguó entre la Facultad de Políticas y Sociología de la UCM, aquél particular piso –mucho más que un piso– de Lavapiés, el piso de Legazpi, las dos Bibliotecas de la UNED en Lavapiés –donde hicimos piña durante tantos meses socializando angustias–, la casa de mis padres –lugar del “retiro dorado” para el empujón final–, la biblioteca del Museo Reina Sofía, etc.

En puertos más lejanos encontré también gentes y ambientes enriquecedores. En París, Remi Lenoir me abrió las puertas del Centre de Sociologie Européenne (CSE, recién rebautizado Centre de Sociologie et Science Politique, CESSP) de la EHESS con toda la amabilidad del mundo, donde pude asistir a seminarios y mantener conversaciones

enriquecedoras con Francine Muel-Dreyfus y Stanislas Morel sobre mi investigación. No me olvido de Charles Soulié (CSE, Universidad París 8), quien, allá por 2007-2008, me brindó la oportunidad de participar por primera vez en una investigación sociológica, y de Frédéric Carin y Lucie Letinturier, magníficos compañeros de aquél viaje iniciático. La universidad, por su apego al “mérito” en forma de números o de “buenas” relaciones (capital social), ha perdido con ellos a dos grandes investigadores. Soulié y Mathias Millet tuvieron la amabilidad de aceptar ser los evaluadores externos de esta tesis en pleno agosto. En Londres, Stephen J. Ball me acogió con gran generosidad en el Institute of Education (IOE) de la Universidad de Londres y encontró tiempo para leerme y hacerme sugerencias de gran utilidad. Guardo un grato recuerdo de ese ambiente tan agradable de la *room* 702, donde se juntaban investigadores de medio mundo. Más cerca, Julio Carabaña tuvo la amabilidad de recibirme para conversar sobre los orígenes del concepto de “fracaso escolar”. También encontré en distintos congresos, jornadas y seminarios la ocasión de exponer versiones previas de algunas partes de este trabajo (Congreso de la Federación Española de Sociología, Conferencias de la Asociación de Sociología de la Educación, Congreso Etnografía y Educación, Jornadas de Investigación Social de la Fac. de CC. Políticas y Sociología de la UCM, seminarios de doctorandos).

Otro puerto fundamental en este viaje fue el instituto de educación secundaria que me abrió las puertas –por segunda vez– para hacer mi trabajo de campo. De mi primer paso por allí en 2008-2009 nació la idea de esta tesis. Del segundo, el trabajo etnográfico que presento en la segunda parte de la misma. Agradezco la infinita amabilidad y generosidad que todas las personas del centro mostraron hacia mí, dejándome colarme en sus aulas, reuniones y despachos, cuadernillo o grabadora en mano, para registrar sus prácticas y palabras. Sin ellos nada de esto habría sido posible. Probablemente, mi descripción sociológica no hace del todo justicia a su buen hacer y a toda la energía que derrochan cada día para realizar su trabajo en condiciones nada favorables.

La lista se haría excesivamente larga si añadiese a los profesores y profesoras que, durante la carrera, contribuyeron a esa “conversión de la mirada” que requiere el oficio de sociólogo; a los familiares y amigos de aquí y de allá que me acogieron en distintos lugares, me apoyaron en distintos momentos y aceptaron mis escuetas respuestas o gruñidos ante la pregunta “¿Qué tal la tesis?”; a quienes pensaron sinceramente, dentro o fuera de la

academia, que lo que hacía era "interesante"; la banda sonora que acompañó el proceso en sus distintas fases; las carreras y partidos de fútbol que permitieron compensar el martirio del cuerpo que supone escribir una tesis; y otras tantas grandes ayudas de apariencia nimia.

Los agradecimientos más importantes sólo pueden ir a mis padres y a mi hermana, por el apoyo, el cariño y la confianza que me han dado siempre, incluso en las peores circunstancias.

*A mi padre, el perfecto alumno y el mejor maestro*

*A mi abuela, siempre orgullosa de sus cortos años de escuela*



# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	i
ÍNDICE .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1

## PARTE I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO: ESTUDIAR EL "FRACASO ESCOLAR" ..... 11

CAPÍTULO 1. UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA AL "FRACASO ESCOLAR" .....	12
I. La sociología de la educación española y el "fracaso escolar" .....	13
II. Algunas aportaciones de los estudios cuantitativos sobre el "fracaso escolar" en España.....	16
III. De problema social a problema sociológico .....	20
IV. Analizar la construcción de un problema social y público.....	27
V. Políticas escolares, dispositivos institucionales y micropolítica de la gestión del "fracaso escolar" .....	34

## CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA: GENEALOGÍA Y ETNOGRAFÍA DE UN PROBLEMA SOCIAL ..... 39

I. Genealogía y etnografía: una apuesta por la articulación.....	40
II. Hacer la genealogía de un problema público.....	43
III. El trabajo de campo etnográfico .....	52
IV. Presentación del campo .....	80

## PARTE II. CONSTRUCCIONES.....97

### CAPÍTULO 3. GENEALOGÍA DEL "FRACASO ESCOLAR" EN ESPAÑA: GÉNESIS E INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN PROBLEMA SOCIAL ..... 99

I. Condiciones de aparición.....	101
II. Antecedentes históricos del problema: La invención del rendimiento y el retraso escolares (1900-1936).....	106
III. La emergencia del problema: del auge de las inadaptaciones al modo de educación tecnocrático (1945-1970) .....	113



IV. La "lucha" contra el fracaso escolar: la multiplicación de políticas y dispositivos institucionales.....	145
V. Conclusiones .....	161
 CAPÍTULO 4. LOS SENTIDOS DEL "ÉXITO" Y EL "FRACASO": DE LA APROPIACIÓN DEL PROBLEMA A LA PRODUCCIÓN DEL JUICIO ESCOLAR.....	165
I. El "fracaso escolar" en contexto .....	166
II. La producción del juicio escolar .....	188
III. Conclusiones .....	244
 <u>PARTE III. LA GESTIÓN DEL "FRACASO ESCOLAR" .....</u>	<u>249</u>
 CAPÍTULO 5. DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES Y GESTIÓN DEL "FRACASO ESCOLAR" ..	251
I. Las contradicciones de la "compensación": el programa de educación compensatoria .....	255
II. Un "mal menor": los grupos de refuerzo curricular como segregación "suave" ..	298
III. El programa de diversificación curricular: la segregación "suave" en el segundo ciclo de ESO .....	332
IV. La externalización del "fracaso escolar" .....	350
V. Conclusiones .....	380
 CAPÍTULO 6. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y GESTIÓN DE LAS DIFICULTADES ESCOLARES.....	389
I. Los profesionales de la intervención en el espacio del IES .....	392
II. Modos de intervención y gestión de las dificultades escolares .....	411
III. Conclusiones .....	466
 CONCLUSIONES.....	471
BIBLIOGRAFÍA .....	499
ANEXOS .....	521
INTRODUCTION ET CONCLUSIONS (FRANÇAIS) .....	533
ÍNDICE DETALLADO .....	573





# INTRODUCCIÓN

El alto "fracaso escolar" sería el talón de Aquiles de la educación española. Sería la "plaga", el "lastre", la "lacra", la "enfermedad", el "drama" responsable de los males del país, del retraso español, de nuestra inferioridad en comparación con los países de "nuestro entorno", de la falta de competitividad, del paro, etc. Sería el "síntoma" o el reflejo de un sistema educativo ineficaz, de la multiplicación de las reformas educativas, de la falta de reformas educativas "reales", de la falta de habilidades emocionales de padres, profesores y alumnos, de la falta de orientación, de la inutilidad de los conocimientos escolares, de una escuela instalada en el pasado y cerrada a la sociedad, del relativismo moral y la decadencia de los valores, de la falta de voluntad de individuos indolentes, de trastornos psiquiátricos no diagnosticados, del aburrimiento y el desinterés de los jóvenes, de la ignorancia del pueblo, de la ignorancia a la que nos querrían someter los poderosos, de la falta de "estímulos" familiares, etc. La culpa sería de los padres, de los pedagogos, de la LOGSE, de la pedagogía "tradicional", de la "diversidad" del alumnado, de la falta de formación del profesorado, del alto número de alumnos por aula, de los jóvenes

desmotivados y sin “cultura del esfuerzo”, de la mala educación familiar, de la televisión, los videojuegos, del consumo de drogas, de los gobiernos de izquierdas, de los gobiernos de derechas, del *boom* de la construcción, de la mala educación en los países de origen, de la cultura anti-escolar de las minorías étnicas, de la promoción automática, etc. El “fracaso escolar” condenaría al paro, a la exclusión, a la delincuencia, a la incapacidad de vivir en sociedad, etc. La solución sería la reforma del sistema escolar, la educación fuera del sistema escolar, las clases de apoyo, el incremento de las horas lectivas, la “diversificación” de las vías escolares, la individualización y la adaptación a las “necesidades”, “aptitudes” o “talentos” de los alumnos, la “flexibilización” del sistema escolar, la exigencia de esfuerzo, el refuerzo de la autoridad del profesor, la implicación o la educación de los padres, la formación profesional anticipada, la detección e intervención temprana de las dificultades de aprendizaje, el recurso a las tecnologías, las pedagogías activas, el diagnóstico y tratamiento médico o psicológico, la erradicación de la pobreza, el *coaching* escolar, etc.

El “fracaso escolar” es objeto constante de discursos múltiples y contradictorios, de continuas exigencias y propuestas de reforma e intervención, y objeto de políticas públicas y dispositivos institucionales. Es considerado, sin duda, un problema social y público de primer orden en la sociedad española. Al reconocimiento del problema se suma la carga moral y emocional que conlleva (Gusfield, 1984): hay que *luchar* contra el “fracaso escolar”.

Sin embargo, el “fracaso escolar” no siempre fue considerado un problema. Pese a la evidencia y naturalidad con la que se nos presenta hoy en día, no emerge efectivamente hasta mediados del siglo XX en algunos países europeos y en el último tercio de siglo en España. La génesis del problema es, por tanto, relativamente reciente. El término mismo no se introduce en España hasta los años sesenta, no se generaliza en el discurso público hasta los setenta y no cristaliza definitivamente hasta 1980, cuando pasa al campo político y empieza a ser objeto de políticas o legitimación de las mismas. La génesis del problema no se puede reducir a la simple toma de conciencia de una realidad objetiva preexistente, a la que de repente se habría puesto nombre. Como veremos, es resultado de la confluencia de una serie de discursos y prácticas escolares, expertos, mediáticos, políticos, de un trabajo colectivo de enunciación, de movilización de actores y de elaboración de la categoría, inseparables de una serie de transformaciones sociales y escolares más amplias.

Una vez convertido en problema público, el “fracaso escolar” pasó a ser una apuesta central en el ámbito educativo, a la vez un medio y un objeto de luchas entre defensores de concepciones opuestas de la educación o entre profesionales de distintos campos, con posiciones e intereses distintos. La lucha contra el “fracaso” originó políticas escolares diversas, hizo que se desarrollaran programas y dispositivos institucionales específicos destinados a los alumnos con dificultades o en riesgo de fracaso y contribuyó con ello a modificar el campo escolar, introduciendo determinadas rutinas y prácticas de identificación, clasificación y selección escolar. En buena medida, estas prácticas y dispositivos se integraron en los centros escolares, siendo apropiadas y moduladas de formas diversas por los agentes escolares y generando diversas contradicciones y nuevas formas de desigualdad, hasta llegar a normalizarse y naturalizarse.

Tras varias décadas de políticas y transformaciones del campo escolar, no obstante, ni la “democratización” escolar trajo la desaparición de las desigualdades escolares o sociales, ni la proliferación de dispositivos de atención a los estudiantes con dificultades trajo la deseada desaparición del llamado “fracaso escolar”. Ello nos obliga a repensar el problema, resituándolo en su contexto histórico y en sus contextos cotidianos concretos, a revisar, en parte, nuestros supuestos acerca del mismo y a reformular algunas de nuestras preguntas y aproximaciones.

## I. GÉNESIS DE UNA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones no nacen de la nada. La que aquí presento nació, como muchas otras, del encuentro más o menos fortuito de diversas circunstancias. En el curso 2008-2009, cuando comenzaba mi quinto y último curso de carrera, me concedieron una beca de colaboración en un departamento y tuve la oportunidad de participar en un proyecto de investigación que se basaba en un trabajo etnográfico en varios centros escolares de Madrid. Me enviaron a un centro de educación secundaria en un barrio histórico de clase obrera del sureste de la ciudad, donde hice observación y entrevistas.

Aquella investigación cambió en buena medida mi percepción de lo que ocurre en un centro escolar confrontándome con realidades cotidianas que me habían sido familiares y que ahora veía de otra manera (volvía a las aulas de secundaria con otro estatus, con otras experiencias escolares a las espaldas, con “lentes” sociológicas y en posición de observador). Pero también a realidades que lo eran menos y que no podían más que chocar a un estudiante universitario, de clase media, educado en un “buen colegio”. Las referencias a los alumnos y grupos “difíciles” o “complicados” eran continuas. Los mecanismos institucionales destinados a la compensación de los “déficits” y retrasos de los alumnos con dificultades o “en riesgo de fracaso escolar” iban del agrupamiento de alumnos “difíciles”, pasando por la separación del grupo ordinario en ciertas asignaturas, a la separación completa en un grupo especial aislado en un aula específica. Estas vías, jerarquizadas y más o menos segregadas de la enseñanza ordinaria según la necesidad de “compensación” y el grado de “retraso” percibidos por los depositarios del juicio escolar, contrastaban con la preocupación de la dirección del centro por el problema del “fracaso escolar” de sus alumnos al final de la ESO y en primero de bachillerato. Esta preocupación generalizada por el problema del “fracaso escolar” era, además, constante en los discursos públicos de los medios, los políticos y los expertos, como lo sigue siendo en la actualidad. Todo ello hizo que me preguntara por la configuración histórica de esos discursos, prácticas y dispositivos institucionales y por sus contradicciones.

Partiendo de un problema presente, fue así como llegué a preguntarme de dónde venía, *cómo se había constituido históricamente en problema, convirtiéndose a la vez en objeto de saberes especializados y ordinarios y de dispositivos de intervención o políticas estatales*. De ahí la necesaria puesta entre comillas del concepto, no sólo para marcar una distancia crítica, sino también una cierta actitud o postura metodológica frente al objeto: la de no dar una definición de partida del problema, sino estudiar su “proceso de definición colectiva” (Blumer, 1971), o, dicho de otra manera, su proceso de problematización, es decir, los distintos discursos, prácticas, actores que participan en la pugna por definir el problema, hacerlo reconocer y proponer las soluciones legítimas, así como los distintos desplazamientos y transformaciones de dicha problematización en las últimas décadas.

También la pregunta por el *cómo* y no por el *qué* o el *por qué* –como sugiere Foucault (1982) en relación con el poder– forma parte de esa actitud o forma de

aproximarse al objeto: tratamos de analizar no qué es el “fracaso escolar” (pregunta por la esencia –la sociología es, por definición, antiesencialista–) o por qué fracasan los estudiantes o el sistema escolar, sino más bien cómo se convirtió el “fracaso escolar” en un problema social. No me interesaba, en ese sentido, investigar las *causas*, los determinantes o los factores del “fracaso” en la escuela como tales –la pregunta que domina los trabajos académicos sobre el tema–, ni los procesos individuales y las experiencias subjetivas de “fracaso”, aunque haya tenido que tener en cuenta ambas cosas en cierta medida. Se trataba, por tanto, de hacer la genealogía de un problema social, la genealogía del “fracaso escolar”.

Pero, desde el principio, sentí que este trabajo de historización requería un segundo momento o dimensión en cierto sentido más cercano al presente y a la vida cotidiana, que completase la interrogación anterior: *¿cómo se relaciona la problematización del “fracaso escolar” con las prácticas cotidianas en las escuelas?, ¿cómo dan sentido al problema y lo enfrentan o gestionan en sus prácticas cotidianas los diferentes actores en los centros escolares?* La aproximación que escogí, en este caso, fue *etnográfica*, en un intento de comprender los distintos sentidos sociales ordinarios, explícitos o implícitos, del fracaso escolar en juego en un centro escolar, así como la lógica práctica de las distintas medidas institucionales y prácticas de intervención desplegadas para hacerle frente, y sus contradicciones.

La exploración socio-histórica se limita a España, aunque se hayan tenido en cuenta algunos trabajos similares realizados en otros países occidentales, y se basa en diversos materiales históricos producidos en el periodo que va de finales del siglo XIX a 2013 (principalmente prensa generalista, revistas del mundo educativo, revistas académicas, libros y textos legales), puesto que, aunque el término no aparece hasta la segunda mitad del siglo XX, como veremos, se pueden encontrar antecedentes de la problematización a finales del siglo XIX y principios del XX.

El trabajo de campo etnográfico lo realicé durante el curso 2012-2013 en un centro de educación secundaria de un barrio popular del sureste de Madrid (el mismo donde surgió la idea). Allí hice observación participante en aulas, reuniones de evaluación, en la sala de profesores, y entrevisté a miembros del equipo directivo, a tutores, a docentes



“especializados” (compensatoria, diversificación, pedagogía terapéutica), a docentes “ordinarios”, a técnicos socioeducativos (orientadora, PTSC<sup>1</sup>, mediador gitano) y a alumnos. También analicé algunos documentos producidos por el instituto. Me centré en un solo centro con el fin de hacer un trabajo intensivo y en profundidad más que un trabajo extensivo en varias escuelas, lo que habría requerido más tiempo y energía (además del trabajo de un equipo). Necesariamente circunscrita, como cualquier estudio en detalle, la etnografía que presentamos puede dar claves para entender procesos que se dan, con variaciones y especificidades según los contextos, en otros centros. Plantea, así, cuestiones que invitan al debate y a la prolongación con otras investigaciones.

La articulación entre ambas aproximaciones y métodos –genealogía y etnografía– no es fácil. Puede ser tan arriesgada como enriquecedora y, en última instancia, como veremos, la construcción de conexiones entre ellas depende de la “artesanía intelectual” –que también es muy material– a la que se refería C. Wright Mills (2000 [1959]) como una parte fundamental de la imaginación sociológica. Además, las investigaciones cambian sobre la marcha, se reformulan en función de contingencias diversas. Rara vez se ajustan a la imagen ideal y difusa que nos hicimos en sus inicios, aunque el investigador, siguiendo la retórica científica, imagine o presente el proceso como algo lineal y coherente. En este sentido, en un inicio esperaba dar una mayor presencia al análisis socio-histórico de la problematización del “fracaso escolar” y sus transformaciones (tema que, ampliado y analizado con mayor exhaustividad, podría dar lugar en sí mismo a una tesis). No obstante, la bajada al terreno etnográfico supuso un cierto cambio de perspectiva, haciendo que éste, finalmente, acabase teniendo una mayor presencia en el texto final.

En definitiva, el lector no encontrará en esta tesis una respuesta a la pregunta por las causas del fracaso escolar. Tampoco encontrará en ella la llave mágica para resolverlo. Encontrará, no obstante, una historia de cómo éste se convirtió en problema social y público en la sociedad española, generando toda una serie de discursos, políticas y dispositivos a su alrededor, y de cómo el problema es apropiado, entendido y enfrentado por los agentes de un centro escolar (atendiendo a los discursos explícitos sobre el problema, a la definición de los éxitos y fracasos escolares y la construcción de jerarquías

---

<sup>1</sup> Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Ver Glosario (Anexo I).

de alumnos en los juicios escolares cotidianos, a los dispositivos institucionales y sus contradicciones, y al papel de los profesionales de la intervención en la atención a alumnos con dificultades y en la construcción de trayectorias escolares).

El recorrido acaba en el verano de 2013, momento en el que se cerró el trabajo de campo. Unos meses más tarde, en noviembre del mismo año, el Congreso de los Diputados aprobaba la Ley para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), tras intensas polémicas y movilizaciones, y legitimada –cómo no– como forma de hacer frente al “fracaso” y al abandono escolar. En el momento de finalizarse esta tesis, no obstante, esta nueva ley tan sólo había empezado a implantarse en un número limitado de etapas y cursos. Tampoco se encontrará, por tanto, en esta tesis un análisis de la ley y su aplicación, aunque se hará mención a ella puntualmente a lo largo del análisis. El cambio legal no invalida las aportaciones de este estudio –sería mucho suponer que una ley pudiera cambiar de la noche a la mañana la cultura escolar–. Éstas, creemos, podrían ser de utilidad para comprender mejor los cambios en curso, arrojando algo de luz sobre las rupturas y continuidades, más allá de la visión legalista que identifica ingenuamente cada cambio jurídico con un cambio del sistema escolar en su totalidad.

El contexto de crisis económica durante el cual se realizó este trabajo también tuvo, lógicamente, consecuencias en los recursos materiales del Estado y de las familias, en los programas de atención a alumnos con dificultades escolares, pero también en los discursos y justificaciones ideológicas alrededor de las cuestiones sociales. Tampoco es éste un estudio sobre las consecuencias de la crisis en la educación o en el “fracaso” y el abandono escolar –otros trabajos se han ocupado y se ocupan del tema–, aunque, inevitablemente, se encontrarán algunas referencias a ello a lo largo del texto.

## II. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La primera parte de esta tesis se centra en la construcción del objeto de estudio. Tras definir el enfoque teórico de este trabajo, situándolo en el espectro de los trabajos sobre el “fracaso escolar” existentes y definiendo nuestra aproximación particular (capítulo

1), presentamos la metodología empleada, basada en la apuesta por articular la investigación genealógica o socio-histórica con un trabajo de campo etnográfico en un centro de educación secundaria, y sus razones (capítulo 2). La segunda parte se centra en las formas de construcción del “fracaso escolar”: primero, analizando la producción del problema en clave histórica, desde su génesis hasta su cristalización e institucionalización y la proliferación de políticas y dispositivos a su alrededor (capítulo 3); segundo, estudiando la apropiación del problema en el contexto de un centro escolar concreto y el contraste entre los discursos generados alrededor del problema en su dimensión pública y explícita y los juicios escolares cotidianos de los docentes, que producen, a partir de unas categorías incorporadas y en función de las dinámicas escolares cotidianas, una diversidad de sentidos explícitos e implícitos del éxito y el fracaso en la escuela (capítulo 4). La tercera y última parte de este trabajo estudia las formas de gestión del “fracaso escolar”, analizando, por un lado, los dispositivos institucionales desplegados para hacerle frente, las prácticas y contradicciones que conllevan (capítulo 5), y, por otro lado, el papel de los profesionales de la intervención en la gestión de las dificultades escolares, atendiendo a la división del trabajo entre profesionales y a sus estrategias de intervención (capítulo 6).





## PARTE I

### CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO: ESTUDIAR EL "FRACASO ESCOLAR"

# Capítulo 1

## UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA AL "FRACASO ESCOLAR"

El "fracaso escolar" es un tema conocido en sociología de la educación. Los modos de abordarlo han sido y siguen siendo diversos, tanto en las formas de construirlo teóricamente como empíricamente. Además, como veremos en los siguientes capítulos, desde hace décadas la sociología no es más que una de las disciplinas que reclaman este objeto de estudio para sí y, desde que éste se convirtiera en un problema social en la segunda mitad del siglo XX, el número de trabajos y estudios alrededor del mismo no ha dejado de crecer –aunque a distintos ritmos e intensidades según las épocas, y en relación con el desarrollo histórico de las disciplinas que se han hecho cargo de él–. Ello hace que cualquier intento de elaborar un estado de la cuestión exhaustivo parezca una tarea poco menos que imposible.

Por ello, y para evitar un ejercicio escolástico de repetición de corrientes y autores, aquí nos limitaremos a presentar los conceptos y principios teóricos que han guiado nuestra construcción del objeto y que definen la aproximación sociológica al "fracaso" escolar en

que se basa este trabajo. Haremos para ello referencia a algunas de los principales enfoques y trabajos que han abordado el tema en las últimas décadas, centrándonos fundamentalmente en los desarrollados en el marco de la sociología de la educación –a nivel internacional y nacional–. No obstante, la referencia a estos enfoques estará subordinada a la construcción de nuestra perspectiva particular. El objetivo de este relato, necesariamente parcial y limitado, no será, por tanto, dar cuenta de forma sistemática de tantas décadas de trabajos, sino ofrecer un mapa de los conceptos que nos han servido en el desarrollo de esta investigación y explicitar nuestro punto de partida<sup>2</sup>. Lo que presentamos es *una* aproximación sociológica al “fracaso escolar” dentro de las posibles.

## I. LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA Y EL “FRACASO ESCOLAR”

Tomado en sentido amplio, el “fracaso escolar” se ha estudiado en sociología de diversas maneras. La aproximación predominante es la del estudio de sus causas o factores, dentro de la problemática de las desigualdades escolares y los determinantes del rendimiento escolar, desde metodologías cuantitativas (Calero *et al.*, 2010; Choi y Calero, 2013; Fernández Enguita *et al.*, 2010: cap. 3; Fernández Mellizo-Soto y Martínez García, 2013; Martínez García, 2009). También se ha analizado cómo es percibido por los jóvenes que fracasan o abandonan (Colectivo Ioé 2013) o por los distintos miembros de “comunidad educativa”, con metodologías cualitativas (entrevistas o grupos de discusión). Se ha analizado, además, como objeto de dispositivos institucionales (“medidas de atención a la

---

<sup>2</sup> La obligación de escribir un capítulo de marco teórico en las investigaciones sociológicas no es algo general a toda la disciplina ni a todos los países. Es, de hecho, repudiada por tradiciones nada sospechosas de empirismo, sencillamente porque resulta incoherente con el principio básico de que la construcción teórica se da en todas las fases de la investigación y no es sólo un primer momento al que sucedería un segundo momento de “aplicación” (división que nada tiene que ver con la práctica real). La convención académica de escribir un marco teórico hace que deban separarse los conceptos de sus aplicaciones concretas en el análisis, que es justamente allí donde muestran su potencial como herramientas de investigación, y presentarse artificialmente de forma separada, facilitando además la disquisición escolástica, el ritual de la recitación que sustituye a la construcción reflexiva o la fabricación de una coherencia, *a priori* o *a posteriori*, allí donde no la había. La aproximación al “fracaso escolar” que elaboramos en este capítulo ha sido construida a lo largo de todo el proceso de investigación. Se trata, por tanto, de una reelaboración de elementos que se fueron formando antes, durante y después del trabajo de campo.



diversidad”) y como forma de exclusión educativa (Escudero *et al.*, 2009; López Calvo y López Calvo, 2013). En otros países, se ha analizado como un problema social y público, analizando su génesis histórica y sus transformaciones (Isambert-Jamati, 1992; Morel, 2010; Ravon, 2000), y como objeto histórico de medicalización y psicologización desde finales del XIX, analizando la invención de categorías expertas para designar las dificultades escolares de las clases populares y las pugnas entre especialistas de distintos campos (Muel, 1975; Muel-Dreyfus, 1983: cap. 4; Pinell y Zafiropoulos, 1978, 1983). Estas últimas líneas de investigación han sido las menos desarrolladas en nuestro país.

En España se ha analizado el “fracaso escolar” predominantemente desde el punto de vista de la tradición de los estudios sobre origen social y rendimiento escolar, o desde el estudio de los factores o determinantes del rendimiento<sup>3</sup>. Se ha dado una priorización de las metodologías cuantitativas y cualitativas, por este orden, a veces combinadas pero la mayor parte del tiempo separadas (ya sea en autores o grupos de autores, especializados en un tipo de metodología, o dentro de los propios estudios, separando siempre la parte cuantitativa de la cualitativa), y una pequeña presencia de trabajos etnográficos<sup>4</sup>. Los estudios específicos de sociología histórica en sociología de la educación también han decaído fuertemente –por no decir desaparecido– desde los noventa.

---

<sup>3</sup> Las limitaciones de estos análisis, así como la pugna con otras disciplinas en este terreno (economía, ciencias de la educación, psicología), han llevado a una especie de consenso superficial sobre la multiplicidad de factores o causas del “fracaso escolar”: habría que repartir la causalidad entre factores “individuales”, “familiares” y “escolares”, entre el sistema escolar, el origen socioeconómico o la familia y el individuo, entre las causas “externas” e “internas”. Ello, acompañado por la hegemonía de las técnicas de análisis multivariable en este ámbito, lleva, con frecuencia, a que se separen y aislen cuantitativamente variables que operan juntas en la práctica, tomando tal compartimentación –producto de una operación estadística– como algo dado en la realidad.

<sup>4</sup> En la sociología española, a diferencia de en la sociología británica y norteamericana –donde se gestó una amplia tradición de estudios etnográficos desde finales de los sesenta que se mantiene hoy día– o en la sociología francesa –donde, quizá un poco más tarde, se han ido desarrollando más trabajos de este tipo, conociendo cierto auge de un tiempo a esta parte–, se han desarrollado comparativamente pocos estudios etnográficos. Esta forma de aproximarse a los fenómenos educativos parece haberse desarrollado más, en España, en el ámbito de la antropología de la educación, especialmente desde los años noventa (con trabajos como el de A. Díaz de Rada, *Los primeros de la clase y los últimos románticos*) y manteniéndose muy activa hasta la actualidad, como atestiguan los Congresos de Etnografía y Educación (CIEYE). También desde la sociolingüística se han hecho aportaciones de interés haciendo uso del método etnográfico en las últimas décadas, centrándose en las prácticas lingüísticas y la multiculturalidad (Martín Rojo, 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007). En ambos casos, las miras de estos estudios se han dirigido fundamentalmente a dar cuenta de los procesos a los que ha dado lugar la incorporación al sistema escolar español de una importante proporción de alumnos extranjeros de distintos orígenes, fruto de procesos migratorios. Se han centrado fundamentalmente en procesos de segregación étnica (Poveda *et al.*, 2009; Franzé *et al.*, 2011; Jociles *et al.*, 2012b).

No se han estudiado, en nuestro contexto, los antecedentes históricos de la noción de “fracaso escolar” o su construcción como problema social y público, como sí se ha hecho en otros países. Si bien se suele reconocer la historicidad de la categoría en la mayor parte de trabajos, este reconocimiento suele limitarse a un apunte secundario y, paradójicamente, suele acompañarse de la exclusión del análisis de los procesos históricos anteriores que justamente lo convierten en un problema “histórico”. Por otra parte, como veremos en el capítulo 3, la emergencia del problema no se reduce, como suelen sugerir estas consideraciones históricas puntuales, a la evolución de la generalización de la escolarización en la enseñanza básica, ni a la promulgación de la Ley General de Educación. Aunque ambas fueron piezas decisivas, como veremos, tuvo que darse una configuración de elementos más compleja. Asimismo, aunque la asociación del “fracaso escolar” a la tasa de no titulación en la enseñanza básica se ha señalado como histórica y arbitraria, ha tendido a tomarse como válida esa visión restringida por su carácter convencional.

A este relativo vacío sobre la construcción del problema se une la poca atención prestada a los agentes y pugnas alrededor de su definición y su solución o gestión, y al análisis del campo generado alrededor del fracaso escolar, con sus distintos agentes y profesionales, conflictos, etc. Ambos aspectos aparecen la mayor parte de las veces subsumidos en el análisis de los conflictos políticos y los cambios legales. Tampoco se han estudiado demasiado, como sí se ha hecho en Francia (Morel, 2014), por ejemplo, los procesos de medicalización y psicologización del fracaso –y de la educación– que han tenido lugar históricamente y que persisten y toman nuevas formas hoy en día (con la excepción de Varela y Álvarez-Uría, 1991), ni la importancia y el poder de determinadas disciplinas o producciones científicas en la configuración de los problemas educativos que luego el Estado asume y trata de “resolver”.

Sí se han estudiado, no obstante, los programas y dispositivos de atención a los alumnos con dificultades (por citar algunos, Casal *et al.*, 1998; García *et al.*, 2006; López Calvo *et al.*, 2009; López Calvo y López Calvo, 2013; Amer, 2012; Fernández Enguita *et al.*, 2010). No obstante, es frecuente que el estudio de las “medidas de atención a la diversidad” se haga de forma aislada, separando unas de otras, lo que a su vez impide ver las continuidades, conexiones, superposiciones y contradicciones entre ellas. Tampoco se ha analizado en detalle la conexión de estos dispositivos y programas con la problematización

histórica del “fracaso escolar”, cómo ésta ha afectado a la creación de estas medidas o cómo estas medidas, en su diseño mismo, presuponen o producen definiciones más o menos implícitas del “fracaso escolar” y sus causas. Tampoco parece haberse prestado mucha atención a cómo estos dispositivos han modificado el campo escolar y generado múltiples contradicciones en la práctica.

## II. ALGUNAS APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS CUANTITATIVOS SOBRE EL “FRACASO ESCOLAR” EN ESPAÑA

En España, el fenómeno del “fracaso escolar” se ha identificado históricamente, como trataremos de reconstruir más adelante, con el indicador de no graduación en la enseñanza básica u obligatoria, que no es más que un indicador entre otros posibles. La tasa de “fracaso escolar” así entendida es un indicador que, en sí mismo, nos dice poco. Tomada de forma aislada del resto de indicadores de escolarización y rendimiento del sistema escolar, así como de las variables sociales (clase social, nivel educativo de los padres, etnia, género, etc.), carece prácticamente de sentido para el análisis sociológico.

Los datos sobre el “fracaso escolar”, en ese sentido restringido, no son comparables entre los principales países europeos por la propia estructura de sus sistemas escolares (la educación obligatoria es más o menos comprensiva, más o menos larga, en algunos casos se sanciona con un título, en otros no, etc.) y por sus sistemas de información estadística, que no producen formas de cuantificación equivalentes ni homogéneas (Casal *et al*, 1998). En otros países, sencillamente no se ha desarrollado ese concepto, si bien se han desarrollado otros similares, no exactamente equivalentes, como el de *drop out* en Estados Unidos (Dorn, 1993; Dorn, 1996)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> EURYDICE (1994: 41-43) recoge la diversidad de sentidos que se da al “fracaso escolar” según los países europeos, que dista mucho de la homogeneidad que se le presupone habitualmente en los discursos políticos y mediáticos: en algunos países ni siquiera existe tal expresión, ni un equivalente exacto, y, donde existe, no se identifica necesariamente con el indicador de no-titulación en la educación obligatoria, como en España. No obstante, la “exploración” que realiza este organismo es muy superficial (ni siquiera es exacta para España) y reduce la diversidad de sentidos sociales que puede tener el concepto, incluso dentro de cada de país, al sentido que le dan los agentes del gobierno o la administración educativa.

A nivel nacional, los datos tampoco son comparables estrictamente hablando entre distintos periodos, para las distintas generaciones escolarizadas en estados históricos diferentes del campo escolar, a la vez por los cambios institucionales introducidos en la arquitectura del sistema y por los cambios acaecidos en la estructura social, en parte informados por la propia expansión escolar. A ello se añade, como veremos, el hecho de que el término “fracaso escolar” no se empieza a introducir en España hasta los años sesenta y sólo a principios de los ochenta toma forma su identificación con la tasa de no titulados al final de la educación básica (quienes obtenían Certificado de Escolaridad, pero no el Graduado Escolar). En el sistema escolar *dual* que precedió a la implantación, a finales del franquismo, de la EGB no existía un título equivalente al Graduado Escolar que vendría después: al final de la educación primaria, se expedía un Certificado de Estudios Primarios que no revestía la importancia social que luego, tras considerables cambios económicos y sociales que llevarían a un papel creciente del capital escolar en la estratificación de la fuerza de trabajo y en la determinación de las oportunidades laborales –a una “sociedad credencialista”–, tendrían el Graduado Escolar y el Graduado en ESO. Aplicarlo a épocas pasadas supone, por tanto, un anacronismo, puesto que el concepto actual de “fracaso escolar” no toma sentido más que en una configuración socio-histórica concreta (como veremos con más detalle en el capítulo 3)<sup>6</sup>.

No obstante, estas precauciones relativas a esta visión restringida del “fracaso escolar” no impiden extraer algunas regularidades y algunas transformaciones que permiten contextualizar, de forma general, el fenómeno en la historia reciente del sistema escolar y de las relaciones de los distintos grupos sociales con éste.

La sociología de la educación viene constatando desde hace décadas que el “fracaso escolar” (medido a través de diversos indicadores de no satisfacción de los objetivos escolares) es un problema que afecta sobre todo a las clases populares, aunque no sea un fenómeno exclusivo de ellas (se encuentra también en las clases medias y a veces

---

<sup>6</sup> Las cifras de fracaso en la EGB y en la ESO no son comparables, en la medida en que los requisitos de la educación obligatoria han cambiado (dos años más de obligatoriedad escolar), y el tiempo de aplicación tanto de la LGE como de la LOGSE, al durar varios cursos, genera desajustes en las cifras que las hacen poco fiables en esos años. A pesar de estas diferencias, se ha construido la serie histórica del “fracaso escolar” desde los setenta (Martínez García, 2009) y se han realizado intentos de comparación estadística con épocas anteriores por clases sociales (Fernández Mellizo-Soto y Martínez García, 2013).

en las altas, aunque tenga mucho menor presencia y sea mucho menos probable). Así, las tasas de “fracaso escolar” (entendido como no titulación en ESO) son más altas cuanto más descendemos en la escala social: aunque se dé en todas las clases sociales, el fenómeno afecta sobre todo a las clases populares (a las llamadas clases agrarias –agricultores y jornaleros– y a la clase obrera –trabajadores manuales cualificados y no cualificados–, por este orden)<sup>7</sup>. Esto es así al menos desde que existe un tronco común con una titulación mínima (1975), como muestra claramente el trabajo de Fernández Mellizo-Soto y Martínez García (2013). La misma relación se encuentra en el caso de la repetición de curso en primaria o secundaria, que es menos frecuente cuanto más alta es la clase social y, sobre todo, cuanto mayor es el capital cultural de los padres (medido por el nivel educativo; Carabaña, 2011; Carabaña, 2015)<sup>8</sup>. En estos indicadores de “fracaso” se viene constatando una persistente distancia entre varones y mujeres, favorable globalmente a éstas. No obstante, esta *feminización* del éxito escolar (Gómez Bueno *et al.*, 2001) no debe esconder las diferencias entre mujeres de distintas clases sociales y orígenes étnicos.

En concordancia con los hallazgos de las investigaciones clásicas de Bourdieu y Passeron (1970; 1979 [1964]), diversas investigaciones han mostrado que la relación entre origen social y rendimiento escolar tiene que ver sobre todo con el capital cultural de la familia, más que con su capital económico (CIDE, 1999: 43; Martínez García, 2009; Fernández Enguita *et al.*, 2010), como es lógico, pues, en el día a día de la socialización

---

<sup>7</sup> En España, las tasas de “fracaso escolar” (entendido como no titulación) más altas se dan en las llamadas clases agrarias (lo que incluye tanto a jornaleros asalariados como a agricultores autónomos), seguidas por la clase obrera (Martínez García, 2007b). Las mismas diferencias se encuentran en las tasas de población de diecinueve y veinte años con Bachillerato (Martínez García, 2007a). Ello obliga a repensar parcialmente el fenómeno en el sentido de estudios más localizados, que tengan en cuenta configuraciones concretas frente a la acumulación de datos macro sin contextualización (incluso, y sobre todo, cuando se compara por comunidades autónomas, por ejemplo, no se analiza la relación del fenómeno con la estructura social y el mercado de trabajo propios de cada región). Sólo restituyendo estas configuraciones concretas de elementos, podemos llegar a entender las múltiples caras del fenómeno que se esconden detrás de la aparente homogeneidad con que lo describen las cifras nacionales. Ello quizá obliga también a repensar la “hipótesis del ladrillo”, idea muy mediática, que se ha utilizado a grandes rasgos para explicar la evolución del abandono escolar en toda España sin distinción (¿acaso ha tenido la misma importancia la demanda de mano de obra en la construcción para los hijos de agricultores de zona rural que para los hijos de obreros de zona urbana? Es probable que no).

<sup>8</sup> Tanto si se mide el “fracaso escolar” como no-titulación en ESO (lo que Martínez García denomina “fracaso escolar administrativo”; Martínez García, 2009) como si se mide como la no-adquisición de un determinado nivel de competencias PISA (lo que el mismo autor denomina “fracaso escolar PISA”), aunque se constaten diferencias entre ambas, se sigue observando una clara relación con el origen social de los alumnos.

familiar y escolar, en las interacciones en el aula y en las operaciones concretas del trabajo escolar es fundamentalmente el capital cultural *incorporado* el que está en juego<sup>9</sup>. Se ha dado, de hecho, una contradicción constante, incluso dentro del propio campo sociológico, entre la constatación del poco o nulo peso de los factores pedagógicos en el rendimiento escolar frente a los factores sociales (Fernández Enguita *et al.*, 2010: 71; Martínez García, 2014: 460) y la constante exigencia de reforma del sistema escolar para paliar el “fracaso” y el “abandono”.

Es sabido, además, que el mayor rendimiento escolar o “éxito”, en términos de titulación o repetición de curso, constatado constantemente entre los centros públicos y los privados (incluyendo privados y concertados) se debe fundamentalmente a la composición social de su alumnado (Choi y Calero, 2012): los segundos reciben a los hijos de familias con un mayor capital económico y cultural, tendencia acentuada por las prácticas de selección puestas en práctica por estos centros y por la huida hacia ellos de las clases medias autóctonas (Bonafant, 2002; Fernández Enguita, 2008). Del mismo modo, las fuertes diferencias entre comunidades autónomas se explicarían por “diferencias socioeconómicas” (en su 85%, según PISA 2012; OCDE, 2013), por su historia social y escolar y su mercado de trabajo (Martínez García, 2012).

La constancia relativa de los datos (las tasas de fracaso en la ESO o las tasas de repetición) no debe, sin embargo, crear la ilusión de una relación estática entre el sistema escolar y los distintos grupos sociales y sus estrategias. Al contrario, aunque las desigualdades escolares se trasladen hacia arriba, la selección y eliminación se difiera en el tiempo y el “fracaso escolar” afecte aún en su mayoría a las clases populares, se han dado importantes transformaciones en la relación de éstas con el sistema escolar en las últimas décadas. Al tiempo que el nivel educativo de la población aumentaba globalmente, las

---

<sup>9</sup> Habitualmente se toma el capital cultural institucionalizado (títulos o credenciales escolares) o capital escolar como indicador del capital cultural, reduciendo el todo a una parte y obviando las otras dos formas que puede adoptar (incorporada y objetivada; Bourdieu, 1979b). Ello se debe a que su forma institucionalizada es la más fácil de objetivar y de operacionalizar estadísticamente. No obstante, las formas de capital cultural que se ponen en juego en la vida cotidiana tienen más que ver con la dimensión incorporada (y, algo menos, con la objetivada –que en ocasiones se operacionaliza estadísticamente como el número de libros en casa, aunque no sea ésta la única forma posible–). La incorporada es quizá la que tenemos más cerca, pero, precisamente por ello, la más difícil de leer en términos de capital cultural. En el día a día de la socialización escolar, la clase social opera fundamentalmente a través del capital cultural incorporado.

clases populares, internamente diversas, han tendido a apostar crecientemente por estrategias de reproducción o de promoción social basadas en el capital escolar, han aumentado las expectativas escolares para sus hijos y han modificado parcialmente sus prácticas de socialización en el sentido de una adaptación al modo de socialización escolar (Martín Criado, 2014; Martín y Bruquetas, 2014). Ese incremento del capital y las estrategias escolares se ha dado tanto en la clase obrera como en las clases agrarias, en las que la intensificación de las inversiones escolares ha sido claramente protagonizada por las mujeres (Martínez García 2005). Las clases populares no sólo se han transformado en términos de su relación con la escuela y el capital escolar, sino también a consecuencia de las fuertes migraciones conocidas con el cambio de siglo: la población inmigrante llegada a España se ha incorporado fundamentalmente a éstas clases (Requena, 2011: 346–347).

### III. DE PROBLEMA SOCIAL A PROBLEMA SOCIOLÓGICO

El “fracaso escolar” no es un concepto sociológico<sup>10</sup>. Es, como veremos, una categoría del discurso público y del sentido común que se impuso como tal en un momento y en una configuración socio-histórica concreta, y que se ha modificado parcialmente desde entonces. Una vez instituido como problema público, la categoría fue adoptada por la sociología, que hizo de ella –como hicieron el resto de disciplinas que lo abordan– un objeto específico de estudio. Progresivamente, las comillas que marcaban la distancia con la noción fueron desapareciendo.

Además, la categoría se identificó con un indicador estadístico (la tasa de no graduación en enseñanza básica), lo que ha tenido efectos perversos en la comprensión pública y en la comprensión sociológica del fenómeno al que, supuestamente, se referiría. Esta asociación ha contribuido a vaciar la categoría de contenido, haciendo que, ante la

---

<sup>10</sup> “La noción de ‘fracaso escolar’ no es en ningún caso un concepto científico que el sociólogo pueda utilizar como tal. Éste último debe, por tanto, esforzarse por reconstruir a diferentes niveles las lógicas que hacen posible la existencia de tal problema social, que permiten la emergencia de tal apuesta [*enjeu*] social. Antes de tratar la cuestión central de las modalidades del ‘fracaso escolar’ efectivo, hay que ver en qué contexto socio-histórico pudo emerger el tema del ‘fracaso escolar’” (Lahire, 2000 [1993]: 44; la traducción es nuestra).

heterogeneidad y ambigüedad de los sentidos que se le asocian socialmente, se remita la definición del concepto a la definición técnica del indicador, esto es, a una definición operativa, clara y medible, pero sin contenido teórico. En el discurso de los "expertos", el indicador (el porcentaje de no titulados en ESO) absorbió al concepto, eliminando cualquier intento de construcción teórica y sociológica del mismo. Un indicador, como sabe bien la tradición empirista, no sería más que la *operacionalización* de un concepto: idealmente, el sociólogo iría del segundo al primero. No obstante, en el caso del "fracaso escolar" fue al revés (en España): se impuso primero el indicador y a éste se le asoció la etiqueta, evitando el necesario trabajo teórico de crítica de la prelación, de sus connotaciones sociales, de sus supuestos implícitos y de su adecuación para comprender sociológicamente los fenómenos escolares.

No existe un criterio absoluto o universal para definir el "fracaso escolar". La barrera que separa el "éxito" y el "fracaso escolar" es, como se ha recordado en varias ocasiones, *arbitraria*. Es decir, no se desprende de ningún principio universal o necesario: es una construcción social. Pero conviene, además, distinguir niveles de análisis que a veces se confunden: por un lado, el de las formas del juicio y la clasificación escolar, que establecen continuamente diferenciaciones, barreras, divisiones, produciendo "éxitos" y "fracasos" desde las operaciones más básicas del trabajo escolar (ejercicios escritos, exámenes, interacciones pregunta-respuesta, etc.) hasta las decisiones que definen los rumbos y los finales de las trayectorias escolares (promoción, concesión de un título, "orientación" o derivación a programas o instituciones externos); por otro, el de las categorías de "éxito" y "fracaso escolar" que circulan en el espacio público, que adoptan sentidos distintos y desligados de los contextos de producción de los éxitos y fracasos escolares efectivos.

## A. Fracasos escolares efectivos

En primer lugar, encontramos, por tanto, los éxitos y fracasos dictaminados cotidianamente en contextos escolares concretos, con categorías y procedimientos más o menos variables según las asignaturas, las etapas, las épocas, los lugares: lo que podemos denominar, con Lahire (2000 [1993]), los fracasos escolares *efectivos* o las modalidades



prácticas del fracaso, producto del encuentro entre sujetos con herencias culturales diversas (con distintas relaciones con el lenguaje y la cultura, y una mayor o menor familiaridad con la cultura escolar y sus exigencias), desigualmente equipados ante las tareas escolares, lo que deriva en dificultades concretas con aprendizajes concretos, y determinadas categorías del juicio escolar. En este sentido, no hay éxito o fracaso escolar más que en tanto una actividad (que puede aparentar inactividad), socialmente situada en el contexto escolar, es definida y juzgada como tal. Los éxitos y fracasos escolares, que adoptan formas múltiples, implican, por tanto, una actividad de juicio, cuyos depositarios autorizados son los docentes. En este sentido, el éxito y el fracaso son representaciones *fabricadas* en las prácticas de evaluación cotidianas en los centros escolares (Perrenoud, 1992). Los juicios escolares se refieren a *normas de excelencia* (normas sobre el manejo de determinadas competencias según la percepción del juez escolar) solidarias de un currículo y producen *jerarquías* de excelencia constitutivas del fracaso (Perrenoud, 1990)<sup>11</sup>.

Los docentes juzgan el trabajo escolar y producen expectativas armados de unas *categorías* del juicio escolar (Bourdieu y Saint Martin, 1975), que éstos *incorporan* como parte de su sentido práctico a través de la experiencia. Estas categorías pueden variar según los niveles escolares (no se valora lo mismo ni de la misma manera en preescolar que en secundaria obligatoria o en la universidad), las épocas, las asignaturas y posiciones desiguales de los docentes en la institución, o los procedimientos y rutinas de evaluación en que se insertan (un proceso de selección basado en dossiers o historiales escolares, un examen, la decisión de promoción en junta de evaluación, etc.) (Darmon, 2012). Ello hace que, a pesar de la pretensión de juzgar competencias *técnicas*, se juzguen siempre, inevitablemente, competencias y características *sociales* (inseparables de lo propiamente técnico o académico) (Bourdieu y Saint Martin, 1975; Bourdieu y Wacquant, 2012 [1993]: 440) y, de forma no consciente, se favorezca más a determinados sujetos y grupos que a otros en función de sus características sociales (clase, género, etnia, apariencia física, etc.; Rist, 1991 [1977]), en función de su capital lingüístico, sus gestos y actitudes, su disposición al trabajo ascético o a la obediencia requeridos por la institución, su relación con la cultura

---

<sup>11</sup> El trabajo de Perrenoud (1990) propone una definición sociológica de la *excelencia* y de las *competencias*, que contrasta y rompe con las definiciones ideológicas de estas nociones que encontramos en el debate público educativo y que nada tienen que ver con cómo se juzgan y valoran cotidianamente los aprendizajes escolares en el sistema escolar.

escolar (juzgada en su mayor o menor “soltura”, “facilidad”, por la “laboriosidad”, su carácter “escolar”, o por la ausencia de “educación”, de “motivación”, etc.; Bourdieu y Passeron, 1970). Los “fracasos” comienzan con la propia escolaridad, pues esta es desde sus inicios el contexto de una evaluación constante del individuo (Jackson, 1990 [1968]; Perrenoud, 1990), son *acumulativos*<sup>12</sup> y tienen efectos en la propia autoestima, motivación y expectativas, produciendo con frecuencia una redefinición –una rebaja– de los propios objetivos y aspiraciones escolares en función de los éxitos y fracasos pasados (Bourdieu, 1966)<sup>13</sup>.

## B. Problema social, fracaso escolar objetivado y fracaso subjetivo

En segundo lugar, encontramos lo que una sociedad entiende como “éxito” o “fracaso” escolar, en función de una dinámica socio-histórica compleja que, en determinadas condiciones, produce y fija tales categorías en el sentido común, en el espacio público o en la agenda política. En este sentido, si bien en cualquier sistema escolar

---

<sup>12</sup> Si los fracasos y los “retrasos” escolares, las ventajas y desventajas son *acumulativos* es porque el sistema escolar organiza el currículo y la acumulación de capital escolar como un proceso progresivo de acumulación de conocimientos que, sancionados a través de pruebas, abrirían la puerta a más conocimientos y a la progresión de un grado (curso) al siguiente, y así sucesivamente. Esta forma de organización institucional de la socialización escolar, aunque hoy en día nos parece evidente, es producto de un proceso histórico que la impuso como forma por excelencia de organización del conocimiento escolar desde principios del siglo XX en la enseñanza básica. Las asignaturas y los cursos se conciben como un sistema de escalones en el que los estudiantes deben ir subiendo uno a uno, sin saltarse ningún escalón (salvo en el caso excepcional de los “brillantes” o “precoces” a los que se hace saltar un curso), y debiendo volver a subir aquellos escalones que no se habrían andado correctamente (es decir, cuando la adquisición de capital escolar se juzga insuficiente –a través de los resultados en pruebas y calificaciones– y se decide la repetición de curso).

<sup>13</sup> Que el fracaso escolar es un fenómeno que empezaría en las primeras etapas de escolarización es ya un tópico en los medios de comunicación y en sociología de la educación. No obstante, son pocos o ninguno los trabajos que analizan cómo se produce este hecho, más allá de la constatación de los datos de repeticiones y tasas de “idoneidad” en primaria, o la reiteración de las opiniones de los docentes (que con frecuencia atribuyen la situación escolar presente del alumno de secundaria a su pasado escolar en primaria). No obstante, no todos los casos de “fracaso escolar” en la ESO provienen de un fracaso previo en primaria, pues en el paso de primaria a secundaria se dan cambios en las formas de socialización escolar, familiar y de pares que pueden alterar la relación con la escolaridad. Sería necesario estudiar más en profundidad el “fracaso” en primaria con trabajos cualitativos y etnográficos, como hace por ejemplo Lahire (2000 [1993]) en Francia, para comprender y precisar mejor la relación –por no hablar de la educación infantil, de la que la sociología de la educación española se ha ocupado muy poco y mayoritariamente desde un punto de vista cuantitativo–.

contemporáneo podemos encontrar distintas modalidades prácticas de éxito o fracaso efectivo en diversos niveles, sabemos que no todas las sociedades han convertido la categoría "fracaso escolar" en un problema social y categoría de acción pública, con un sentido más o menos homogéneo y delimitado. Aunque ambos niveles –el de los fracasos escolares efectivos y el de los discursos públicos sobre el "fracaso escolar"– están en cierta medida conectados, como veremos, la construcción pública de la categoría de "fracaso escolar" es relativamente autónoma, precisamente porque es producida y reproducida por actores externos al campo escolar en campos distintos al escolar, dotados de otras categorías e intereses y alejados de la práctica cotidiana en éste. El "fracaso escolar" se convirtió, como veremos, "tanto en objeto de luchas como en medio de luchas entre los defensores de definiciones diferentes de la acción educativa" (Lahire, 2000 [1993]: 47), generando luchas encarnizadas en el campo político y educativo. Como veremos, existe una distancia importante entre la construcción del problema público y la producción de los éxitos y fracasos efectivos en los juicios escolares cotidianos, que se produce y reproduce no sólo entre contextos, sino dentro de un mismo contexto y en los propios agentes escolares, generando continuidades, contradicciones y ambivalencias.

El propio "fracaso escolar" *objetivado* en una tasa (se trate de la no titulación, de las tasas de repetición o de idoneidad) no es más que la agregación estadística de una serie de operaciones del juicio escolar, y, por tanto, una forma de abstracción que extrae, calcula y aísla los fracasos escolares efectivos de sus contextos y condiciones sociales concretas de producción. A su vez, el fracaso *objetivado* difiere no sólo de los fracasos *efectivos* en el contexto escolar, que suceden cotidianamente y adoptan formas heterogéneas, sino también del fracaso *subjetivo*. Lo que la sociedad llama "fracaso escolar" no tiene por qué ser vivido ni etiquetado como un fracaso por los propios sujetos que se encuentran en esa situación. En ocasiones, el "fracaso escolar", la salida del sistema sin el título mínimo, puede vivirse como una liberación frente a una escolaridad experimentada como una cárcel (Fernández Enguita *et al.*, 2010: 163): puede aparecer como una opción *razonable* –que no *racional*– para un sujeto en una determinada posición y con una determinada trayectoria y experiencia escolar<sup>14</sup>. No obstante, esta experiencia no es general, ni es necesariamente

---

<sup>14</sup> Sobre la distinción entre lo *razonable* y lo *racional*, y su aplicación al análisis de relación de los estudiantes con la escolaridad, puede verse Martín Criado (1996).

constante en el tiempo: la *degradación simbólica* que supone la no obtención del título mínimo puede no sentirse o interiorizarse subjetivamente hasta más tarde, mientras no se den las condiciones sociales para ello (generalmente cuando se da un contacto con otros “mercados” donde este hecho aparece como una carencia o una desventaja: por ejemplo, en la búsqueda de un empleo, el consumo cultural o la sociabilidad con sujetos con un mayor capital escolar). No es infrecuente, por ejemplo, como pudimos observar en una investigación acerca del retorno al sistema escolar, en el contexto de crisis económica, de quienes abandonaron sin el título<sup>15</sup>, que el hecho de no haber acabado la educación obligatoria aparezca como un hecho vergonzoso para los sujetos y que traten de ocultarlo en diversos contextos de sociabilidad (compañeros de trabajo, amigos). La no obtención del título mínimo puede generar así, en el momento o *a posteriori*, lo que Bourdieu (1979a) denomina un sentimiento de vergüenza o indignidad cultural. La clasificación escolar produce un *efecto de asignación de estatus* (Bourdieu, 1979a: 22): si determinados títulos escolares o enseñanzas producen una suerte de ennoblecimiento desde el punto de vista simbólico, la desposesión de un capital escolar considerado como garante de un “mínimo cultural vital” produce, al contrario, una estigmatización y un desclasamiento en términos simbólicos (esto es, de prestigio), funcionando como un capital simbólico negativo (“no tener *ni* la ESO”). En este sentido, la no obtención del título mínimo puede no llevar automáticamente a la exclusión social (Carabaña, 2004), pero sin duda tiene efectos sociales que van más allá de lo que las estadísticas dejan ver: lo que los discursos públicos llaman “fracaso escolar” puede producir experiencias privadas de fracaso, en la medida en que la clasificación escolar se traduce, en determinadas condiciones y no de forma mecánica, en consagración o estigmatización social.

No obstante, conviene no confundir el indicador con el fenómeno mismo al que se refiere, del que sólo muestra un aspecto. No deben confundirse las tasas de fracaso escolar (en general centradas en la graduación, titulación o compleción de una etapa) con el “fracaso escolar” en las diversas formas cotidianas en que puede darse en el sistema escolar. Como señalan Bourdieu y Champagne (1992), las transformaciones del sistema escolar han traído junto con la llamada “democratización” una diversificación de los itinerarios

---

<sup>15</sup> Se trata del proyecto I+D en curso *Reciclarse como respuesta al desempleo: la ESO para adultos y la formación profesional de grado medio en una época de cambios estructurales*, dirigido por Rafael Feito. Pueden consultarse parte de los resultados en Feito (2013, 2015) y Rujas (2015).

escolares, con prácticas de orientación y selección basadas en la exclusión “suave” y prolongada, y ello ha tendido a multiplicar las experiencias de malestar y fracaso escolar: se dan fracasos y éxitos *relativos* en todos los niveles del sistema escolar (relativos al ser siempre en comparación con otros: entre quienes escogen entre bachillerato o FP, entre quienes, dentro de una de ellas, escogen las vías más nobles y más rentables *a posteriori* en términos de acceso a posiciones futuras, entre quienes optan por unas universidades u otras y, dentro de ellas, por unas carreras u otras). En un contexto como el actual, en el que la inflación de títulos escolares ha incrementado la competencia por los títulos y los puestos y se ha prolongado en el tiempo la carrera por la acumulación de capital escolar, aparece –al menos en los discursos públicos– como un “fracaso” escolar *absoluto* el haber finalizado la carrera antes casi de comenzarla, no haber cruzado la barrera escolar definida legal y socialmente como *mínima*, puesto que las diferencias fundamentales en cuanto a acceso a capitales escolares y posiciones sociales se juegan cada vez más en la postobligatoria: “Completar la educación obligatoria es cada vez más una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar una trayectoria laboral exitosa” (Bonal y Tarabini, 2012: 13).

La categoría “fracaso escolar” suele concentrar y mezclar ambiguamente todas estas acepciones y connotaciones (fracasos efectivos, fracaso objetivado, fracaso como problema público, fracaso subjetivo) que el sociólogo debe diferenciar para producir una comprensión compleja del fenómeno. Se puede estudiar el “fracaso escolar” desde el punto de vista de la construcción de las dificultades escolares concretas en el contexto escolar (fracaso escolar efectivo) o desde el punto de vista de la construcción de la categoría pública de “fracaso escolar” y de las acciones, políticas, dispositivos y rutinas cotidianas que buscan hacerle frente (fracaso escolar como problema social y público). En nuestro caso, hemos optado por la segunda, aunque, como se verá, para poder comprender el fenómeno en esta dimensión hemos recurrido a análisis parciales de cómo se construyen las dificultades escolares.

## IV. ANALIZAR LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROBLEMA SOCIAL Y PÚBLICO

Con frecuencia los sociólogos toman como problema aquello que es definido socialmente como tal, pues el reconocimiento sociológico tiende a ir un paso por detrás del reconocimiento público o social (Blumer, 1971). De ahí que algunos autores exhorten a los sociólogos de la educación a dejar de ser meros “receptores” de problemas contruidos por los educadores y pasar a ser “productores” de sus propios problemas: sería necesario poner en cuestión todas las categorías heredadas y evidentes, entendiendo toda sociología de la educación como inseparable de una sociología del conocimiento que trate de explicarlas situándolas en su contexto (Young, 1999 [1971]).

El “fracaso escolar” es uno de estos problemas que los sociólogos hacen suyos una vez instituidos como problemas sociales. En los estudios de los sesenta y setenta en sociología de la educación, el éxito y el fracaso escolar se consideraban, o bien las manifestaciones de un despilfarro de capital humano, o bien de una desigualdad que no sólo se manifestaba ya en el acceso sino también en el propio rendimiento escolar<sup>16</sup>. No interesaban en sí mismos, sino como manifestaciones de esa desigualdad e indicios de las distintas relaciones de los grupos sociales (fundamentalmente, las clases sociales) con el sistema escolar<sup>17</sup>. La sociología de la educación de entonces hablaba, por tanto, de éxitos y fracasos escolares no como un objeto de estudio con entidad propia, sino como parte de la problemática de las desigualdades escolares o de la relación entre origen social y

---

<sup>16</sup> Forquin (1982a: 52) sitúa los orígenes de la aproximación sociológica al éxito y al fracaso escolar en el contexto de los años sesenta y setenta, cuando se expande la escolarización y se empieza a generalizar el acceso a la educación secundaria en algunos países: al interés por las desigualdades de acceso en el sistema escolar se unió entonces el interés por las desigualdades de éxito o rendimiento en la escuela, ahora más visibles. Este autor dedicó dos extensos artículos a examinar en detalle las aportaciones de aquellos estudios al análisis del éxito y el fracaso escolar: las “disparidades socioculturales” (valores culturales de clase, aspiraciones, prácticas educativas familiares), las “disparidades lingüísticas”, el “hándicap”, las prácticas de enseñanza, pedagogías y relaciones alumno-profesor (Forquin, 1982a; Forquin, 1982b).

<sup>17</sup> Por poner dos ejemplos clásicos asociados a la cuestión del “fracaso escolar” en sociología de la educación: *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970: 188) se refiere a las tasas de fracaso en secundaria como cuestión que ocultaría la eliminación (especialmente la autoeliminación) de las clases populares; *Learning to labour* (Willis, 2011 [1977]) se interesa por cómo tiene lugar la resistencia de los chicos de clase obrera en la escuela a través de procesos de producción cultural grupal, sólo mentando la cuestión del “fracaso” de forma muy secundaria y de pasada.

escolaridad. Sin duda, no obstante, estos estudios que ponían de manifiesto el éxito escolar diferencial de las distintas clases sociales y los efectos del origen social en el rendimiento escolar contribuyeron, entre otros y sin necesariamente buscarlo, a la constitución del “fracaso escolar” como problema social y público<sup>18</sup>. El interés por estos temas contribuyó a su vez a que, una vez convertido en problema público, la sociología fuese una de las disciplinas que reclamase su parte de mercado en el análisis del objeto (en la *interpretación* de las causas y algunas posibles soluciones políticas, pero no en la *intervención* del problema, históricamente reservada a profesiones con una vocación más práctica o aplicada como la psicología). No extraña, por tanto, que la perspectiva dominante en el análisis sociológico del “fracaso escolar” haya sido la del estudio de sus *factores* o *causas*, dominado a su vez por una aproximación cuantitativa.

En este sentido, y más en un contexto en el que el problema no ha dejado de ser centro de atención y objeto de múltiples discursos, se hace necesario objetivar la construcción del problema y del concepto, analizando su construcción histórica. Esta línea de investigación ha sido desarrollada en los trabajos de Isambert-Jamati (1992), Lahire (2000 [1993]), Ravon (2000) o Morel (2010) para el caso francés (*échec scolaire*), o en el de Dorn (1993, 1996) para Estados Unidos (*drop out*). No obstante, en la sociología de la educación española existe un relativo vacío en lo que respecta al análisis de la construcción histórica del problema. Si bien algunos trabajos han dedicado algunas páginas a esbozarlo, como los de Carabaña (2003) o Fernández Enguita, Mena y Rivière (2010)<sup>19</sup>, sigue faltando un análisis más sistemático del proceso, basado en el análisis de un corpus amplio de documentos, que estudie los agentes y discursos que intervienen en él.

---

<sup>18</sup> Para un análisis del papel de la sociología y los sociólogos en la construcción del problema del “fracaso escolar” en Francia (*échec scolaire*) pueden verse los trabajos de Ravon (2000) y Morel (2010). Aunque nosotros no lo abordemos en detalle, en el capítulo 3 pueden encontrarse algunas ideas sobre esta relación para el caso español.

<sup>19</sup> En el trabajo de Carabaña (2003: 18-31) se dedica cierto espacio al análisis de la construcción del problema, pero el objetivo global del texto es menos el de ofrecer un análisis sociológico que el de proponer una reorientación particular en materia de política educativa. Además, los documentos empleados son fundamentalmente leyes educativas, pero la construcción del “fracaso escolar” tiene lugar, como veremos, en una multiplicidad de espacios que van más allá de éstas. En el trabajo de Fernández Enguita *et al.* (2010) también se dedican algunas páginas a hacer un ejercicio de contextualización histórica de los problemas del fracaso y el abandono escolar en España, si bien tampoco se basan en un análisis exhaustivo de documentación histórica, ni de los discursos y agentes involucrados en la construcción del problema. En este sentido, aunque ambos resitúan en cierta medida el problema en un contexto histórico, la construcción del problema ocupa un lugar secundario en sus planteamientos.

## A. El proceso de problematización: la génesis e institucionalización de los problemas sociales

De esa necesidad de estudiar la génesis del problema se deduce nuestra postura metodológica: no nos interesa aquí tanto la discusión sobre cuál es o debe ser la definición objetiva del fracaso escolar, ni sobre cuál debe ser el criterio empleado para trazar la divisoria que lo separa del éxito escolar. Nos interesa, al contrario, ver cómo se construye la definición (o definiciones) social(es) del problema y por qué; sus principales momentos, las principales pugnas, actores y variaciones en la problematización del “fracaso escolar”. La perspectiva que aquí adoptamos es la de la sociología de los problemas sociales y públicos (Cefaï, 1996).

Debemos al interaccionismo simbólico el giro radical que tiene lugar en los años setenta en el estudio de los problemas sociales y que hace que éstos dejen de ser considerados como “condiciones objetivas” de la sociedad –“disfunciones” o “patologías” – para ser considerados como producto de un *proceso de definición colectiva* (Blumer, 1971): los problemas sociales son aquello que es definido socialmente como tal. Son categorías, representaciones, principios de clasificación del mundo que se reconocen, legitiman e instituyen socialmente. No obstante, los problemas sociales tienen un fundamento social: están ligados a un trabajo social de producción, asociados al surgimiento de instituciones y agentes especializados, así como a transformaciones objetivas o estructurales (Lenoir, 1990). No son meras construcciones simbólicas, ni son independientes del contexto que les da sentido, pero no son tampoco meros reflejos de cambios demográficos o estructurales.

Nos interesa, por tanto, el proceso de *problematización* del “fracaso escolar” y el desarrollo de discursos, políticas, dispositivos y prácticas que implica. Entendemos por *problematización* el proceso social de producción de un problema a partir de prácticas concretas y en unas condiciones sociales determinadas<sup>20</sup>. Pueden distinguirse varios

---

<sup>20</sup> Es preciso distinguir la *problematización* como objeto de estudio (el proceso por el cual otros agentes sociales, en diversos escenarios, convierten algo en problema y que el investigador analiza) de la “problematización” como operación realizada por el propio investigador cuando aborda un objeto de estudio.



*momentos* en el proceso de producción de un problema social, aunque no se sucedan de forma cronológica y tiendan a superponerse y mezclarse en la práctica.

En primer lugar, podemos hablar de la *emergencia* o *génesis* de un problema social para referirnos a su surgimiento o aparición en una multiplicidad de escenarios posibles y en un cierto estado de fuerzas, luchas y dominaciones, que se ve a su vez modificado por su entrada (Foucault, 2001 [1971]: 143). Se basa en dos procesos: el *reconocimiento* y la *legitimación*. El primero consiste en hacer visible una situación, convirtiéndola en "digna de atención" para un grupo o grupos sociales, y exige un trabajo de enunciación y formulación en el cual determinados actores socialmente autorizados actúan como portavoces en determinados escenarios, permitiendo la expresión del problema y permitiendo que se interesen en él determinados grupos sociales e instituciones (Lenoir, 1990: 81). El segundo, complemento del primero, consiste en el trabajo de promoción del problema que permite "insertarlo en el campo de las preocupaciones sociales del momento" (Lenoir, 1990: 82). El trabajo de legitimación es lo que da al problema el suficiente "grado de respetabilidad", el valor simbólico necesario para ser tenido como digno de consideración en las "arenas de la discusión pública" (Blumer, 1971) y lo que permite que se imponga una determinada definición del mismo.

En segundo lugar, puede hablarse de *institucionalización* para referirse al "proceso [...] que tiende a paralizar y a fijar las categorías de acuerdo con las que se ha planteado y resuelto el problema hasta el punto de hacerlas evidentes a todos" (Lenoir, 1990: 92). En otras palabras, es cuando las categorías cobran autonomía y se insertan en el sentido común, olvidándose el trabajo social de elaboración que las constituye. El recurso a expertos y el reconocimiento por parte de instancias estatales son elementos clave en el proceso, que pueden dar lugar a una consagración estatal del problema, creándose espacios de elaboración de políticas, categorías de acción pública ("la lucha contra el fracaso escolar") o planes de acción específicos, que pueden generar modos burocráticos de gestión de las relaciones sociales o dar lugar a una nueva moral (Lenoir, 1990).

No obstante, no todos los problemas *sociales* (ya sea en el sentido de la tradición de la economía social, el trabajo social, la seguridad social, o en el sentido de la "cuestión social" o las relaciones entre grupos sociales; Lenoir, 1990: 53) se convierten en problemas

*públicos*, es decir, en objeto de conflictos y controversias en las arenas de la acción pública (Gusfield, 1984: 5). Del mismo modo, ante un problema social y público caben una multiplicidad de soluciones que no se desprenden automáticamente del mismo (Foucault 1984b) y que dependen de los modos distintos de definirlo (Gusfield, 1984: 5). La *propiedad* y la *responsabilidad* son problemas clave en el proceso: la primera es la “capacidad de crear u orientar” su definición pública, de “describir y prescribir un problema”; la segunda no siempre coincide con la primera y puede ser objeto de atribuciones diversas, tanto en su vertiente *causal* (cognitiva) como en la *política* (Gusfield, 1984: 10–16). Los *propietarios*, actores autorizados en un momento histórico, definen los marcos de los debates, sus ritmos, sus argumentos principales, y pueden variar en el tiempo.

Como hemos señalado, los problemas sociales no emergen, ni se institucionalizan sin una *transformación de las condiciones objetivas* de una sociedad. Los problemas sociales se encuentran siempre en compañía de cambios en la vida cotidiana, en las estructuras sociales (cambios culturales, demográficos, económicos, institucionales, en la morfología de los grupos sociales y sus relaciones, etc.), que posibilitan su aparición e institucionalización. Son lo que Foucault denomina *factores instigadores*: “para que un ámbito de acción, un comportamiento, entre en el campo del pensamiento es necesario que un cierto número de factores lo hayan hecho incierto, le hayan hecho perder su familiaridad, o hayan provocado un cierto número de dificultades a su alrededor”; dichos factores “pueden existir y realizar su acción por mucho tiempo, antes de que haya problematización efectiva por el pensamiento” (Foucault, 1984b). En este sentido, por ejemplo, la aparición de la categoría “sexualidad” a mediados del siglo XIX no marca el inicio de la problematización de la sexualidad, pues venía precedida del desarrollo histórico de un conjunto de saberes, de reglas y normas, y de cambios en las subjetividades (Foucault, 1984a: 9-10). Frente al nominalismo ingenuo, un problema social no nace simplemente cuando se lo nombra, aunque la *nominación* sea un elemento fundamental del proceso y un claro índice de cristalización del problema. Del mismo modo, frente al realismo ingenuo conviene recordar que las categorías tienen una eficacia simbólica y, en determinadas condiciones, pueden contribuir a generar realidad allí donde la no había o no parecía haberla, dando apariencia de unidad y sustancia a lo que hasta entonces podía aparecer como un conjunto de elementos inconexos.

Los procesos de problematización son así una de las formas que adopta el trabajo de construcción social de la realidad. Implican a la vez *procesos de objetivación y de subjetivación*. En este sentido, los problemas sociales se objetivan en instituciones, políticas, presupuestos, estadísticas, informes, pero también *se hacen cuerpo*: se encarnan en agentes especializados, encargados del conocimiento y del tratamiento del problema, y “en las poblaciones cuyos “problemas” se trata de resolver” (Lenoir, 1990: 59-60), configurando formas de subjetividad y modos específicos de regulación y gestión de las relaciones sociales.

## B. La dinámica de los campos

En este sentido, la construcción de un problema social debe mucho a las dinámicas de los *campos*, pues suele congregarse a su alrededor a agentes de campos distintos, interesados en su interpretación o en su intervención y, por tanto, en extender a ese problema su propio campo y competencia profesional. En el proceso de problematización y en sus sucesivas transformaciones el problema puede ser apropiado por unos agentes u otros en función de las pugnas y relaciones de fuerza entre campos y especialistas.

El concepto de *campo* de Pierre Bourdieu aparece como una útil herramienta analítica y metodológica a la vez para analizar el sistema escolar en su realidad heterogénea y conflictiva y su dinámica histórica (Martín Criado, 2008, 2010) y para estudiar un “problema social” que es objeto de luchas entre agentes de diversos campos (Pinell, 2012: 307). Analizar un ámbito del mundo social como un campo es estudiarlo como un espacio de posiciones que se definen unas en relación a las otras, como un conjunto de relaciones específicas, que es a la vez *campo de fuerzas* y *campo de luchas* (Bourdieu, 1994: 55). Los campos gozan de cierta *autonomía* con respecto a otros campos, pero esta autonomía es *relativa* y depende de la propia historia de las luchas internas en el campo y entre campos (en una determinada época, un campo puede aparecer totalmente subordinado a otro –el campo artístico al campo económico, el campo escolar al campo burocrático–; en otras, dotarse de los agentes e instituciones que le permiten desarrollar un funcionamiento autónomo). El concepto permite así analizar el espacio de agentes que se genera alrededor

del problema del “fracaso escolar”, pero también analizar las hibridaciones del campo escolar con otros campos (a través, por ejemplo, de la incorporación al campo escolar de categorías y profesionales provenientes de otros campos –psicológico, médico, etc.–), sus relaciones de dependencia (del campo burocrático o político) o el recurso o delegación a profesionales de otros campos (psicólogos, psiquiatras, logopedas, pediatras, servicios sociales).

En este sentido, por un lado, la construcción del “fracaso escolar” como problema social tiene mucho que ver con la dinámica de los campos y la relación entre sus agentes. Analizar un problema social en términos de *campo* consistiría en: (1) construir el espacio de tomas de posición sobre el problema y remitirlo a las posiciones de los agentes en el espacio social, localizando convergencias, divergencias, alianzas alrededor de la definición del problema, su importancia y sus soluciones; (2) analizar la apuesta [*enjeu*] que representa la cuestión para esos agentes pertenecientes a campos distintos en cada uno de ellos (Pinell, 2012).

Esta línea de investigación se ha desarrollado productivamente en la sociología francesa, sobre todo en el marco del Centro de Sociología Europea. Centrados en las formas históricas de clasificación de los niños en la escuela y las relaciones del campo escolar con el campo de la *infancia inadaptada* y sus transformaciones, estos trabajos se refieren al “fracaso escolar”, primero, en épocas previas a la aparición del problema. Pinell y Zafiropoulos (1978, 1983) analizaron cómo el fracaso escolar fue objeto históricamente de interés y conflicto entre los médicos alienistas y los psicólogos a principios del siglo XX en Francia, que se alteraría más adelante con la llegada de los psicoanalistas, dando lugar a una *medicalización* del fracaso escolar a través de instituciones del ámbito “medico-pedagógico”. No obstante, a pesar de su carácter sociohistórico, estos trabajos no historizaron la categoría misma de “fracaso escolar”, aplicándola *a posteriori* a realidades que en su momento no recibían ese nombre. Desde otra tradición dentro de la sociología francesa, Isambert-Jamati (1992) dedicó en los noventa un trabajo a la emergencia del “fracaso escolar” como problema social en los medios pedagógicos franceses en los años sesenta, en relación con las transformaciones del sistema escolar. Los trabajos, más recientes, de Ravon (2000) y Morel (2010), basándose parcialmente en ambas líneas, a la vez historizaban la categoría de “fracaso escolar” y los agentes y campos a los que se

vinculó la construcción del problema: el primero situando la construcción del problema en el cruce de diversos campos, el segundo analizando el "campo de intervención profesional" específico generado alrededor del problema.

Por último, el concepto de campo permite también comprender e interpretar cómo se inventan nuevas categorías de agentes y "oficios". Permite contextualizar y localizar los programas y dispositivos escolares situándolos en el entramado institucional en el que se insertan (frente a la tendencia frecuente a su análisis de forma aislada). Permite entender cómo se integran en el campo escolar determinadas categorías de acción y de visión y cómo estas incorporaciones producen transformaciones de la división del trabajo entre agentes que tienen a su vez efectos en su estructura.

Aunque esta tesis no se centra en el estudio del campo de especialistas en la gestión de las dificultades escolares (un objeto demasiado amplio y que exigiría un trabajo aparte), como hace Morel (2010) para Francia, estudiarlo en parte resulta, como veremos, necesario para contextualizar la emergencia e institucionalización del problema, estrechamente relacionada, entre otros procesos, con la formación y evolución de dicho campo.

## V. POLÍTICAS ESCOLARES, DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES Y MICROPOLÍTICA DE LA GESTIÓN DEL "FRACASO ESCOLAR"

Resulta también necesario entender cómo la institucionalización del problema del "fracaso escolar" está ligada decisivamente a su reconocimiento político y estatal, a su conversión en categoría de acción pública y en objeto de dispositivos y programas institucionales diversos.

Desde sus inicios, esta tesis no se planteó como un estudio de políticas públicas. Fue a lo largo del proceso de investigación cuando se reveló la necesidad de tenerlas en cuenta. En este sentido, nuestra consideración de las políticas públicas está subordinada al estudio más general de la construcción del problema del "fracaso escolar". Nos interesa, por tanto, entender cómo la problematización del "fracaso escolar" ha ido históricamente

de la mano de la producción de políticas estatales y de dispositivos institucionales para hacerle frente, y cómo éstas, basadas en determinados supuestos acerca del problema y sus soluciones, han contribuido a modificar el campo escolar, a transformar o a generar prácticas y rutinas cotidianas en el día a día de los centros escolares.

Nuestra aproximación a estas políticas y dispositivos ha sido, como se verá en los siguientes capítulos, socio-histórica y etnográfica. Es decir, atenta, por un lado, a su génesis y consecuencias en el campo escolar, resituando las producciones institucionales (categorías y programas) en el tiempo; por otro, atenta a los procesos de interpretación, apropiación, traducción y adaptación en contextos concretos, que no son nunca aplicaciones mecánicas de lo ideado en los textos legales y siempre conllevan modulaciones y contradicciones. Quedarse en el nivel de análisis de la elaboración de las políticas por las instituciones –un momento necesario de cualquier sociología de las políticas y dispositivos institucionales– implica siempre el riesgo de tomar los discursos *oficiales* por la realidad, cayendo en el *legitimismo* (Lahire, 2001) y obviando las prácticas sociales efectivas en contextos concretos. De ahí la necesidad de analizar los dispositivos y programas desde el punto de vista de la *micropolítica* de la escuela (Ball, 1987), es decir, de su inserción en una organización atravesada por conflictos y relaciones de fuerza entre distintos agentes con competencias e intereses distintos, y desde la *micropolítica* de las políticas escolares y las intervenciones frente al “fracaso escolar”, que necesariamente conllevan “modulaciones, desviaciones y reapropiaciones estratégicas” (Río, 2011: 44).

Frente a los enfoques de la *implementación* que dominan el estudio de las políticas educativas, nos interesa, en este sentido, la *actuación o realización (enactment)* de las políticas educativas en contextos concretos. No se trata de analizar las políticas y dispositivos escolares desde el punto de vista de su “eficacia”, sus “fallos” o sus “resultados”, de forma aislada y siguiendo un esquema lineal y vertical (de arriba abajo, de la “elaboración” a la “aplicación”), obviando la especificidad de cada escuela y cómo sus distintos actores interpretan, traducen y lidian con dichas políticas en el día a día. Se trata, al contrario, de ver cómo los centros educativos hacen política educativa de formas múltiples y contradictorias desde sus realidades cotidianas y su contexto social y material, a través de complejas relaciones entre agentes, discursos, prácticas y artefactos. Las políticas, además, no actúan de forma aislada, sino que se mezclan e interrelacionan,

refuerzan o contradicen, definiendo y redefiniendo el papel del profesorado, lo que significa “aprender”, o lo que es un “buen alumno/a” o una “buena escuela” (Ball *et al.*, 2012).

Ello no implica el encierro del análisis en un nivel micro, sino, al contrario, la vinculación necesaria con lo macro a través, como hemos visto, de la relación con niveles de análisis más amplios, como el del campo escolar o el de los campos y sus relaciones. Pero también implica “tomar en serio el contexto” (Ball *et al.*, 2012): situar los centros en su contexto social y material inmediato (composición de su alumnado, recursos, etc.), pero también en el espacio o campo de los centros escolares de su clase, en el que se definen por oposición al resto en función de sus capitales y trayectoria (André y Hilgers, 2014). La posición y trayectoria de los centros en este campo pueden explicar en parte sus estrategias y tomas de posición alrededor de la orientación de los alumnos, las exigencias o “cultura” que puedan transmitir a sus docentes a la hora de evaluar y juzgar a sus alumnos, la inversión en determinadas políticas, dispositivos, innovaciones, etc.

La multiplicación constante de las políticas escolares produce cambios y desplazamientos en las categorías públicas y los vocabularios institucionales, en las prácticas y rutinas de los profesionales de la institución escolar, en la división del trabajo entre los agentes escolares e incluso, en ocasiones, en la propia definición del papel del profesorado, el alumnado o la escuela (Ball *et al.*, 2012). De hecho, la multiplicación de políticas educativas genera superposiciones, exclusiones, contradicciones y combinaciones entre las políticas y programas nuevos y los anteriores, entre las nuevas prácticas y rutinas y la cultura escolar –en el sentido de los historiadores– (Viñao, 2002)<sup>21</sup>.

En el caso de los dispositivos destinados a alumnos en riesgo de “fracaso escolar” o con dificultades escolares, éstos suelen ir de la mano de la designación de categorías de

---

<sup>21</sup> Si la sociología de la educación ha empleado tradicionalmente el concepto de *cultura escolar* para referirse a la arbitrariedad cultural que transmite el sistema escolar y que no sería sino la cultura de las clases medias y altas presentada como cultura a secas (Bourdieu y Passeron, 1970), los historiadores de la educación han empleado este concepto de forma algo distinta desde los noventa, designando con él más bien la cultura institucional de la escuela: “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, cit. en Viñao, 2002: 71) o un “conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo” (*Ibid.*: 57). En este sentido, las culturas escolares serían plurales: cada centro escolar, cada nivel educativo, cada categoría de profesorado, etc. tendría una cultura propia.

agentes específicos como encargados legítimos de las “prácticas de encuadramiento en la norma escolar” (Río, 2011: 45) previstas en estos dispositivos. O, siguiendo la dinámica de la transformación de las profesiones u ocupaciones, mientras aquellas tareas más legítimas del “haz de tareas” (*bundle of tasks*) que define la profesión docente son preservadas y reservadas a los docentes, pueden crearse nuevas categorías de docentes o profesionales que asumirán el “trabajo sucio” (*dirty work*), es decir, las tareas, viejas o nuevas, menos legítimas y agradables de la profesión (como ocuparse de los alumnos “difíciles” o con problemas específicos) (Hughes, 1951; Hughes, 1971). Se pueden producir, por tanto, redefiniciones de las relaciones entre profesionales en el contexto de centro y de sus respectivas tareas, generando conflictos o modificaciones de las rutinas previas, produciendo resistencias, “asociaciones” entre distintos profesionales o formas de *delegación* (Morel, 2010). En esta división del trabajo de intervención frente a las dificultades escolares, las tareas de detección, identificación, diagnóstico e intervención o “tratamiento” pueden distribuirse de formas diversas según la categorización del problema y sus posibles redefiniciones, conectando a distintos profesionales de la institución o de campos distintos.

Todo ello afecta a las formas de clasificación escolar, a la construcción de jerarquías de alumnos y dificultades escolares, y puede, por tanto, tener consecuencias en la construcción y diferenciación de las trayectorias escolares de los sujetos escolarizados. Ello no excluye a las políticas de lucha contra el “fracaso escolar”, que, para combatirlo, introducen categorías, formas de clasificación del alumnado, rutinas de identificación, de asignación a programas, de derivación a profesionales o a instituciones, que a su vez revierten sobre las experiencias y trayectorias escolares de los sujetos. Los efectos de estos dispositivos y programas, sin embargo, no siempre son los esperados por quienes los diseñaron: generan multitud de consecuencias no queridas y contradicciones que es necesario analizar estudiando su puesta en práctica en contextos concretos.

Las políticas escolares redefinen así los objetivos de la institución, con frecuencia alimentando la espiral de la multiplicación de funciones atribuidas a la escuela (Martín Criado, 2010), modificando la estructura del campo escolar (creando formas de segmentación o externalización), el papel de sus agentes (incorporando agentes nuevos formados en otros campos, modificando la formación de los agentes del propio campo, exigiéndoles, además de enseñar, evaluar y sancionar, detectar posibles patologías o



candidatos a programas y dispositivos, etc.) y la división del trabajo en el interior del campo escolar o entre el campo escolar y otros campos.

Las implicaciones de la construcción e institucionalización de un problema como el “fracaso escolar” van, como vemos, más allá de lo simbólico, más allá de los debates políticos y educativos, y afectan a la propia materialidad de la práctica escolar, a la vida cotidiana de las escuelas y los distintos sujetos que transitan por ellas. Para conectar estos diversos niveles de análisis que hemos ido construyendo (socio-historia del problema; campo escolar y campo de especialistas del fracaso escolar; desarrollo de políticas y dispositivos; traducción de esas políticas y dispositivos en centros concretos y consecuencias para la vida cotidiana de éstos y sus agentes) será necesario, como hemos visto, articular elementos propios de la sociología de la educación, la sociología histórica, la sociología de los problemas sociales o la sociología de las políticas escolares.

## Capítulo 2

# METODOLOGÍA

## GENEALOGÍA Y ETNOGRAFÍA DE UN PROBLEMA SOCIAL

Existen diversas formas de construir el objeto de estudio, igualmente válidas, que aportan luz sobre dimensiones distintas del mismo. En el caso del llamado “fracaso escolar”, cabe, por ejemplo, una construcción *estadística* –la más común en la actualidad–, que revela, desde una perspectiva distributiva (Ibáñez, 1996), las probabilidades diferenciales de “éxito” y “fracaso” de distintos grupos sociales, así como los factores que las determinan (clase social –en su aspecto económico y cultural–, género, etnia, etc.). Pero también es posible una construcción *genealógica* o *socio-histórica*, que resitúa el problema y sus transformaciones en su contexto histórico de producción, localizando los principales discursos y prácticas a los que da lugar, así como los agentes sociales que participan en su formulación e intervención. Del mismo modo, también es posible una construcción *etnográfica*, que analice el problema en un contexto concreto, con el objetivo de acceder a las prácticas y experiencias cotidianas de los agentes alrededor del mismo, señalando “lo familiar en lo extraño o lo extraño en lo familiar” (Hammersley y Atkinson, 1994: 225). Todas

estas aproximaciones permiten desnaturalizar una realidad social que se presenta socialmente como evidente.

Las distintas formas de acceso y construcción del objeto no son incompatibles, pese a lo que la práctica común en sociología, parcelizada y condicionada por la especialización técnica del investigador, parece sugerir. Y, de hecho, su articulación puede llegar a ser muy fructífera. El planteamiento metodológico de la presente investigación apuesta por la articulación de dos métodos, el *genealógico* y el *etnográfico*, que a su vez implican formas distintas de mirar y abordar el objeto. La aproximación genealógica buscaría dar cuenta de la configuración histórica del problema, a partir de toda una serie de discursos y prácticas (escolares, expertos, políticos, mediáticos) y en relación con toda una serie de transformaciones estructurales más amplias. La aproximación etnográfica buscaría reconstruir los sentidos y prácticas concretos a los que se asocia dicho problema en la vida cotidiana de un centro escolar (cómo se vive y cómo se “lidia” con él). Ambas partes serían, por tanto, complementarias, permitiendo contrastar el trabajo “gris” de archivo con la observación de la vida de un centro y una serie de entrevistas a personas involucradas en la intervención y gestión del “fracaso escolar”.

La articulación de ambas aproximaciones se muestra fecunda para la investigación social, particularmente en el estudio de la construcción de los problemas públicos y los dispositivos institucionales destinados a remediarlos. La metodología que hemos empleado es fundamentalmente *cualitativa*, aunque también hemos empleado algunos datos estadísticos en la reconstrucción histórica y para situar en un marco general el estudio etnográfico.

## I. GENEALOGÍA Y ETNOGRAFÍA: UNA APUESTA POR LA ARTICULACIÓN

Ambos métodos, *genealógico* y *etnográfico*, nos permiten acceder a distintas dimensiones de nuestro objeto enriqueciéndose mutuamente. Si la genealogía se muestra particularmente productiva a la hora de reconstruir la constitución del problema, los

discursos generados a su alrededor o la formación de dispositivos institucionales específicos, la etnografía permite acercarse a cómo los problemas son vividos, percibidos y gestionados prácticamente por los actores en la vida cotidiana de los centros escolares. Aunque no es muy habitual articular estas dos prácticas de investigación –por lo menos en el panorama sociológico español–, su combinación puede ser muy productiva, en la medida en que cada una de ellas alumbra *niveles* o dimensiones distintos de la realidad social: el trabajo socio-histórico de la genealogía permite ir más allá del carácter sincrónico y localizado (micro) de la etnografía, evitando la monografía; el trabajo de campo etnográfico, más adecuado para captar cómo los sujetos incorporan, actualizan, activan o desactivan discursos y procesos más amplios, permite salvar en parte la distancia con respecto a las prácticas y experiencias cotidianas de agentes concretos que tiende a darse en el análisis genealógico.

La articulación entre ambas es, primero, *temporal*: si la genealogía permite acceder a lo histórico, reconstruir las transformaciones de conceptos, discursos y entramados institucionales, la etnografía nos da acceso a sus manifestaciones contemporáneas; si la genealogía reconstruye el pasado, la etnografía estudia necesariamente el momento presente. Pero también nos permiten acceder a distintos *espacios discursivos*: si la genealogía nos permite sobre todo llegar a los discursos “oficiales”, institucionales o expertos, la etnografía nos permite acceder a los discursos cotidianos de los diversos actores implicados en un contexto institucional dado<sup>22</sup>. Estos discursos cotidianos pueden mostrar distinto grado de *publicidad* y *oficialidad* en el contexto etnográfico.

Asimismo, ambas aproximaciones difieren en su atención a los discursos y las prácticas. Las genealogías tienden a centrarse en los discursos (que son prácticas –

---

<sup>22</sup> Puede objetarse que la genealogía no sólo se limita a los discursos “oficiales” y que, de hecho, está abierta a los discursos privados y los documentos personales (como en los análisis que hizo Foucault de los casos de Herculine Barbin o de Pierre Rivière). El uso de este tipo de documentos, no obstante, depende del planteamiento de cada genealogía (particularmente, del mayor o menor lugar que se dé al análisis de las subjetividades) y de las propias dificultades para acceder a ellos: los discursos privados no siempre se registran y sus registros no suelen traspasar las fronteras de la intimidad familiar, con frecuencia se destruyen o se pierden. Este último motivo hace que la mayor parte de las veces las genealogías y trabajos socio-históricos se centren en documentos públicos y oficiales. Algunos trabajos desarrollados desde la llamada *micro-historia* han mostrado el interés de acceder a esos discursos como forma de romper con el habitual olvido de estas voces de individuos privados y para reconstruir las mentalidades y culturas populares en toda su diversidad y riqueza (como en el magnífico estudio de la mentalidad de un campesino italiano del siglo XVI que hizo Ginzburg, 2009).

discursivas–, pero no agotan todas las prácticas), a pesar del énfasis de Foucault en la necesidad de fijarse en las prácticas y los procedimientos para no quedarse en la historia de las ideas o de las representaciones. Las etnografías otorgan en principio una mayor centralidad a las prácticas, aunque también acceden a los discursos: en este caso, a los discursos *orales* –aunque también puedan usarse documentos– en su contexto “natural” o, si se prefiere, en las situaciones y condiciones sociales concretas de su producción, frente a los discursos *escritos* de los documentos históricos, objetivados y separados de sus contextos de producción<sup>23</sup>. Si la genealogía, como la historia, trabaja con documentos previamente existentes, que reúne, clasifica, recorre y analiza –de ahí la centralidad del trabajo de *archivo*–, la etnografía produce sus propias fuentes a partir de la propia inserción en el medio investigado –de ahí la centralidad del *campo*– (Mauger, 1991: 125).

Aunque aquí presentemos esta articulación como un trabajo en dos momentos, la relación entre ambos en nuestra investigación fue menos lineal de lo que puede parecer. Por un lado, la idea de hacer una genealogía, como señalamos, surgió de una experiencia de trabajo de campo etnográfico. Por otro, sobre la base de una primera aproximación socio-histórica basada en el análisis de un corpus de documentos (legislación, revistas, prensa) planteamos unas líneas de análisis para “volver al campo” y comprenderlas en su lógica práctica a partir del estudio de caso de un centro escolar. Durante el análisis del trabajo de campo tuvimos que volver a la parte histórica y analizar o profundizar algunos elementos (particularmente, los relativos a la definición legal de las medidas de atención a la diversidad). Finalmente, al concluir el análisis de los materiales producidos en la etnografía y la escritura correspondiente, volvimos a la parte histórica para completarla. Sin duda, como ocurre con cualquier intento de articulación de métodos y técnicas, el ajuste nunca es perfecto y corre a cargo del investigador el realizarlo de la forma más pertinente, recurriendo a la imaginación sociológica y a la “artesanía intelectual” (Mills, 2000 [1959]),

---

<sup>23</sup> Sin duda, la investigación etnográfica no se reduce a la observación de las prácticas y al registro de los discursos orales. También emplea con frecuencia documentos escritos y puede recurrir a otros materiales (por ejemplo, audiovisuales). No obstante, estos materiales suelen ocupar en ella un papel secundario, de contextualización, pues sus materiales fundamentales son aquellos producidos por el propio investigador como resultado de su inserción prolongada en un medio. Del mismo modo, en la investigación genealógica puede trabajarse con otros materiales, además de los documentos escritos (materiales audiovisuales, historias de vida), y pueden desarrollarse estrategias de investigación que no se reducen al trabajo de archivo propiamente dicho. Sin embargo, suelen privilegiarse estos últimos.

tomando las debidas precauciones y explicitando en cada caso sus condiciones de posibilidad y limitaciones.

Aunque aquí hemos ido de la genealogía a la etnografía, podría hacerse el movimiento inverso: partir de la práctica cotidiana alrededor de un determinado problema para comprender los intereses en juego, los actores involucrados en su resolución, los sujetos y categorías definidos como “destinatarios” de una intervención, los procesos de subjetivación o resistencias por parte de estos sujetos, etc. para definir unas líneas de indagación socio-histórica que permitan contrastar el estado actual de un campo con su pasado, desnaturalizando discursos y prácticas cristalizados.

Asimismo, es posible que la articulación sea más fructífera en unos campos o para unos objetos más que para otros. En este sentido, la combinación se adapta bien al estudio de instituciones o dispositivos institucionales, campos o *espacios mixtos* entre campos (Pinell, 2012). Pero también al análisis de la incidencia y actualización de los discursos expertos o político-administrativos en la práctica cotidiana, o al análisis de las relaciones, conflictos y contradicciones entre distintas formas de categorización (pedagógicas, administrativas, médicas, psicológicas) y desarrollos institucionales.

## II. HACER LA GENEALOGÍA DE UN PROBLEMA PÚBLICO

“Siempre y cuando escapemos de la ilusión retrospectiva y de esta especie de teleología blanda que nos lleva a creer que todo lo que ha pasado tenía que pasar, la historia es un poderoso medio para romper con la obviedad del orden establecido” (Bourdieu y Wacquant, 2012 [1993]: 450).

Frente al tradicional olvido de la historia y la reclusión en el presente de la mayoría de estudios sociológicos (Álvarez-Uría, 2008), la sociología histórica ha conocido cierto crecimiento, desde perspectivas diversas y a veces opuestas, desde finales del siglo XX,

generando, de hecho, espacios de diálogo con la historia<sup>24</sup>. A pesar de ello, la investigación socio-histórica se identifica a veces erróneamente con una forma de investigación de carácter teórico, por su asociación con referencias pasadas y por el halo de erudición en que se envuelven algunos trabajos con pretensión socio-histórica. Ello también tiene que ver con la existencia de una visión academicista e idealista de lo histórico en sociología, que favorece a veces una forma de hacer sociología histórica sin pasar por el trabajo de archivo o sin vérselas con documentos históricos.

Frente a la imagen popular de la genealogía como investigación asistemática, caprichosa y arbitraria, diversos trabajos elaborados en sociología han mostrado la fertilidad de este tipo de aproximación basándose un amplio trabajo de documentación histórica<sup>25</sup>. A esa visión popular de la genealogía ha contribuido en parte la propia tendencia de los autores a no explicitar sus operaciones de investigación, manteniendo cierta opacidad sobre cómo seleccionan sus materiales, los criterios que manejan para ello, y cómo los analizan.

Puesto que otros trabajos han expuesto de forma más extensa los fundamentos del método genealógico (Varela y Álvarez-Uría, 1997; Varela, 2001; Castel, 2001; Álvarez-Uría, 2008), nos limitamos aquí a recordar algunos de ellos y a presentar nuestra aplicación del mismo.

## A. El método genealógico

El método genealógico parte de un problema presente para reconstruir su génesis y sus transformaciones a partir de prácticas (discursivas y no discursivas):

---

<sup>24</sup> Para un repaso de los distintos espacios de convergencia que se han generado entre la sociología histórica y la historia social en las últimas décadas, puede verse el trabajo de Noiriel (2003) alrededor de la "socio-historia". A lo largo de esta tesis, usaremos indistintamente los términos "genealógico" y "socio-histórico" para caracterizar nuestra aproximación. No obstante, no son exactamente sinónimos: el término "socio-histórico" es más amplio y abarca toda una serie de perspectivas distintas, entre las que la genealógica, con sus especificidades, sería una más.

<sup>25</sup> Entre otros, pueden citarse Varela (1984), Varela y Álvarez-Uría (1991), Castel (1995), Lenoir (2003) o Ball (2012).

Parto de un problema en los términos en los que se plantea actualmente e intento hacer su genealogía. Genealogía quiere decir que analizo el problema a partir de una cuestión presente. (Foucault, 1994 [1984])

La genealogía es una “historia del presente”, pero no una “historia del pasado en los términos del presente” (Foucault, 2006 [1975]: 40): es una historia de la formación de las *problematizaciones* y de sus transformaciones a partir de prácticas (Foucault, 1984a: 17-18)<sup>26</sup>.

La genealogía es una forma particular de investigación histórica que se opondría a la historia de las ideas o de las mentalidades. Frente a la tendencia común a usar el término “genealogía” como un sinónimo elegante o distinguido de historia, anulando su especificidad, conviene recordar que ésta reside en los principios que guían su forma de mirar los fenómenos sociales. La genealogía, en primer lugar, busca dar cuenta de la emergencia de los acontecimientos a la vez en una *diversidad* de escenarios, a partir de una *multiplicidad* de discursos y prácticas. Al restituir al acontecimiento su historicidad, además, rompe con la representación habitual del desarrollo histórico como progreso lineal y da cuenta de la *discontinuidad*, del desarrollo desigual, dispar, a veces abrupto del mismo. Frente a la *ilusión del origen*, que sitúa el nacimiento del acontecimiento en un punto de partida concreto y reconocible en el tiempo, semilla que contendría la esencia del desarrollo posterior, la genealogía busca el *comienzo*, dispar, difuso, irreductible a un punto en una línea del tiempo (lo que no evita, sin embargo, la necesidad de la datación y la periodización; Castel, 2001). La perspectiva genealógica es *antiesencialista*: frente a lo que se nos aparece como una “cosa”, apuesta por su reinserción en la historia, mostrando su fabricación a partir de elementos diversos. Por último, la genealogía busca siempre el *poder*, las *luchas*, las contestaciones y resistencias allí donde los relatos las cubren con la apariencia de la naturalidad<sup>27</sup>. De ahí su adecuación para el estudio de la construcción histórica de los problemas públicos y de los dispositivos institucionales.

---

<sup>26</sup> Como recuerda Castel (2001), la noción de *problematización* que esbozamos en el capítulo anterior es central en el planteamiento genealógico de Foucault (aunque éste no la introdujera hasta los años ochenta). Lahire (2001) ha llamado acertadamente la atención sobre las derivas legitimistas, idealistas y relativistas de algunos usos de esta noción.

<sup>27</sup> Para todo este párrafo, nos basamos sobre todo en Foucault (2001 [1971]), aunque algunos de estos principios pueden también encontrarse en otros de sus textos.



## B. Elaboración y análisis del *corpus*

El método genealógico se asienta fundamentalmente en la recopilación y análisis de documentos escritos (Álvarez-Uriá, 2008: 11), documentos que son a la vez fuente de información (de fechas, actos, actores, prácticas) y objeto de análisis sociológico (análisis de discursos). Ello implica, desde el punto de vista práctico, una primera fase de construcción y delimitación del *corpus* de documentos que se va a emplear. Los límites del *corpus* pueden ir modificándose sobre la marcha en función de los indicios encontrados en los propios materiales o en la literatura de apoyo. En nuestro caso, ello implicó localizar las principales *fuentes* de documentos escritos alrededor del “fracaso escolar”, para, a continuación, recopilar y seleccionar los textos: las disciplinas científicas y expertos que se ocupan del “fracaso escolar” (pedagogía, psicología, psiquiatría, sociología, etc.), principalmente a través de sus revistas, libros o artículos en prensa; los actores políticos, en sus discursos y propuestas, en sus programas de acción y en la legislación elaborada por los gobiernos; las instituciones nacionales y las organizaciones internacionales, a través de comunicados e informes; los medios de comunicación, a la vez productores y difusores de discursos, eventos y propuestas alrededor del problema, donde a su vez tienen distinta presencia los tipos de actores mencionados previamente<sup>28</sup>.

La delimitación del *corpus* implica también la fijación de unos límites temporales que definan el periodo investigado. En este sentido, tratamos de evitar el peligro de la *regresión al infinito*: siempre se puede ir más y más atrás en la investigación histórica<sup>29</sup>. Para evitar este riesgo, limitamos el punto de inicio de nuestra indagación histórica, en función

---

<sup>28</sup> La propia presencia de unos actores u otros en los artículos alrededor del “fracaso escolar” es significativa de quienes son los expertos reconocidos en la materia en cada estado histórico del espacio público, y de sus relaciones de fuerza.

<sup>29</sup> Este sería el caso si, por ejemplo, cayendo en la particular forma de esencialismo que presenta la *cosa* como un elemento fijo e inmutable por oposición a sus nombres, que serían históricamente variables y se sucederían sin alterarla, argumentásemos que el “fracaso escolar” ha existido *siempre*, bajo uno u otro nombre. Este realismo ingenuo ignora la historicidad de la *forma escolar* (Lahire, 2008b) y confunde niveles de análisis (ver capítulo 1): el de los fracasos escolares *efectivos*, variables según las formas históricas de la forma escolar y las relaciones sociales de aprendizaje, y el del “fracaso escolar” como problema público.

de lo que sugerían otras investigaciones (Muel, 1975; Pinell y Zafiropoulos, 1983; Ravon, 2000; Varela y Álvarez-Uría, 1991), a finales del siglo XIX, principios del XX. Tratándose de un problema de aparición reciente, como nos indicaban los trabajos de la sociología francesa en este ámbito (Isambert-Jamati, 1992; Ravon, 2000; Morel, 2010; que señalaban su emergencia en la segunda mitad del siglo XX y, especialmente, en los años sesenta), escogimos un periodo suficientemente amplio para poder abarcar los antecedentes de la categoría, así como los procesos más amplios en los que había que situar el desarrollo del campo de los actores y discursos alrededor del “fracaso escolar”. Empezar en el momento de aparición del término, como ya señalamos, habría supuesto caer en el nominalismo ingenuo que identifica simplemente la aparición de un fenómeno con la aparición de la palabra que lo designa, obviando que la génesis de los procesos y realidades que van a recibir esa designación puede (y suele) preceder a la nominación, sin que se dé una correspondencia mecánica entre ambas. Del mismo modo, escogimos cerrar el periodo de análisis en 2013, por ser el momento en el que concluyó también el trabajo de campo etnográfico, justo cuando se discutía la nueva ley educativa (LOMCE). Finalizar la genealogía en 2013 nos permitía, así, llegar al presente y enlazar, a nivel temporal, con la parte etnográfica<sup>30</sup>.

Hemos analizado, por tanto, materiales históricos centrados principalmente en el periodo que va de finales del siglo XIX a 2013, todo ello en articulación con la lectura de trabajos históricos y socio-históricos previos. Podemos distinguir los siguientes bloques de *materiales* empleados (que resumimos también en el cuadro 1):

- Artículos de prensa. Para el periodo que va de finales del s. XIX al primer tercio del siglo XX, escogimos *La Vanguardia* y *ABC* (con una hemeroteca digital disponible desde finales del XIX hasta hoy, por ser los únicos diarios de gran tirada que cubren el siglo XX entero sin interrupción), así como el diario *El Sol*, para contrastar con los anteriores en el primer tercio de siglo. Para el periodo comprendido entre la Guerra

---

<sup>30</sup> La nueva ley se aprobó cuando ya habíamos cerrado la etapa de recogida de datos y estábamos analizando los materiales recopilados y producidos, y comenzando la escritura. Ello, junto con el lapso de tiempo requerido para su aplicación y para la adaptación de los centros y profesionales a las novedades legales, aconsejaba dejar fuera del análisis esta norma, que, en el momento en el que se escriben estas líneas, sólo se ha empezado a aplicar en algunos cursos y etapas. No obstante, a lo largo del análisis se encontrarán referencias puntuales a la misma, pues, inevitablemente, movilizó la cuestión del “fracaso escolar” y estuvo muy presente en el ámbito educativo durante el trabajo de campo etnográfico.

Civil y la actualidad, tomamos los diarios *El País* y *El Mundo*, además de los dos primeros que hemos señalado. Se han empleado tanto noticias como anuncios y reseñas de actos y publicaciones. Además de tener en cuenta el periodo abarcado y la tirada de los diarios, hemos tratado de abarcar cierta diversidad en lo que respecta a sus orientaciones ideológicas para cada época.

- Revistas del ámbito educativo, correspondientes al periodo que va de finales del siglo XIX al primer tercio de siglo XX (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1877-1936; *La Escuela Moderna*, 1891-1934) y al periodo que se extiende del final de la Guerra Civil a la actualidad (índices de la *Revista Nacional de Educación*, 1941-1952; y su sucesora, la *Revista de Educación*, todavía en activo; *Vida escolar*, 1958-1984; *Comunidad escolar*, 1982-1998; *Cuadernos de pedagogía*, desde 1975 hasta hoy).
- Legislación educativa (leyes orgánicas, reales decretos, órdenes): las principales leyes que reformaron el sistema educativo en conjunto, las normas que reformaron aspectos relativos a la escolarización, la obligación escolar, los programas específicos para alumnos con dificultades, etc.
- Libros, informes oficiales y artículos de revistas especializadas dedicados al tema del fracaso escolar. Entre éstos, reunimos textos divulgativos y textos especializados producidos por agentes de distintos campos (psicólogos, psiquiatras, pedagogos, actores políticos, sindicatos, ensayistas, organismos internacionales, instituciones, etc.).

En un primer momento, mientras consultamos varios trabajos históricos y genealógicos, se buscaron las posibles fuentes de discursos sobre el "fracaso escolar", que, en buena medida, coinciden con las fuentes tradicionales de discursos sobre la educación, pero, sobre todo, con aquellas que producen discursos alrededor de las "dificultades escolares". En este sentido, recopilamos todas las referencias que encontramos a obras, artículos en revistas, revistas científicas, prensa educativa y prensa general que encontramos. Para ello, empleamos las herramientas de consulta que aparecen en el cuadro 1.

Tanto en el caso de las revistas educativas como en las revistas de psicología, psiquiatría, sociología, etc., en un primer momento, realizamos una búsqueda por palabras

para localizar textos relacionados con el “fracaso escolar” (buscando este término y otros relacionados). Además de ello, seleccionamos entre estas revistas un grupo, escogiendo las más persistentes en el tiempo (con al menos una década de vida) y las más importantes o conocidas en su campo, de las que examinamos más sistemáticamente los índices. Ello sirvió para (a) seleccionar los textos relacionados directa o indirectamente con el “fracaso escolar” o con alguno de los procesos que se nos iban apareciendo como vinculados con su emergencia e institucionalización, y (b) hacernos una idea general del contexto de producción de estos textos (autores, temáticas, conceptos, disciplinas). En el caso de los libros, seguimos un procedimiento similar: empleando diversos catálogos (ver cuadro 1), realizamos una búsqueda y recopilación de las principales obras alrededor del “fracaso escolar” (con el término en el título o clasificadas por las bibliotecas en esa etiqueta).

En la elección de los textos, especialmente en el caso de la prensa y las revistas, tratamos de incluir fuentes y documentos que representaran varias tendencias o posiciones en el espectro de los productores de discursos sobre el “fracaso escolar”, con objeto de captar la heterogeneidad presente en este espacio de producción discursiva: periódicos de distintos “colores” políticos, dentro de lo posible, así como artículos y libros escritos por “expertos” de distintas disciplinas y campos (pedagogía, psicología, psiquiatría, etc.). A esta recopilación sistemática se unió la recopilación de documentos, de forma más intuitiva, en función de las referencias encontradas en la bibliografía sociológica e histórica o en las referencias de los textos reunidos en el propio *corpus*<sup>31</sup>. Ello permite, además, superar el sesgo propio de la búsqueda por palabras, incluyendo aquellos trabajos que, sin mentar el “fracaso escolar” en su título o sin ser etiquetados por los catálogos en dicha materia, son, no obstante, relevantes para entender su construcción. Escogidos los principales campos y agentes, y las distintas fuentes, la selección de textos fue, por tanto, variando también sobre la marcha.

---

<sup>31</sup> El examen de las bibliografías de los textos, es decir, de los aliados que éstos movilizan (Latour, 1992), aparece como una operación de gran utilidad para situar los textos y sus conexiones, o las relaciones entre campos.

Cuadro 1. Materiales empleados en la genealogía

Clase de materiales	Fuentes	Lugar de consulta
<i>Artículos de prensa</i>	<i>ABC</i> , 1903-2013. <i>La Vanguardia</i> , 1881-2013. <sup>32</sup> <i>El Sol</i> , 1917-1939. <i>El País</i> , 1976-2013. <i>El Mundo</i> , 1989-2013.	Hemerotecas digitales online
<i>Revistas del ámbito educativo</i>	<i>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</i> , 1877-1936. <i>La Escuela Moderna</i> , 1891-1934. <i>Revista Nacional de Educación</i> , 1941-1952. <i>Revista de Educación</i> , 1952-2013. <i>Vida escolar</i> , 1958-1984. <i>Comunidad escolar</i> , 1982-1998. <i>Cuadernos de pedagogía</i> , 1975-2013.	Hemeroteca digital online (Biblioteca Nacional de España) Página web de la Revista de Educación Catálogo REDINED
<i>Legislación educativa</i>	<i>Gazeta</i> (1661-1959) <i>Boletín Oficial del Estado</i> (1959-2013)	Web oficial del BOE
<i>Libros, informes oficiales y artículos de revistas especializadas</i>	Catálogo de la Biblioteca Nacional de España Catálogo de la Red de Bibliotecas Inter-Universitaria (REBIUN) Dialnet	Biblioteca Nacional de España Publicaciones online del Ministerio de Educación Bibliotecas de la Universidad Complutense (Fac. de Educación y Fac. de CC. Políticas y Sociología)

La búsqueda y recopilación de materiales nos situó ante un problema práctico: la enorme explosión de materiales alrededor del problema a partir de la cristalización del “fracaso escolar” como problema público (1980), acentuada, además, por el propio desarrollo del mundo editorial y, más recientemente, de los medios digitales. A partir de entonces, el crecimiento de las publicaciones es tal que se vuelven inabarcables en su totalidad. Ello, junto con el propio desarrollo de la investigación, que exigió más tiempo y

<sup>32</sup> *La Vanguardia* y *ABC* son los únicos diarios de gran tirada que cubren el siglo XX entero sin interrupción. Ambos disponen, además, de una hemeroteca digital disponible desde finales del XIX hasta hoy.

espacio para el análisis de los materiales producidos en la etnografía, hizo que se hiciera evidente la necesidad de limitar las fuentes y el análisis, reduciéndolo a los momentos fundamentales de la problematización. Siendo el objetivo de nuestro trabajo captar los *principales* discursos y prácticas alrededor del "fracaso escolar", y siguiendo el criterio de saturación (la cantidad de materiales es enorme, pero los discursos se repiten con cierta frecuencia), se volvía más razonable seleccionar un conjunto de fuentes y de textos más restringido, pero buscando cierta "representatividad" (de las tendencias políticas y pedagógicas, y de las posiciones en distintos campos). El análisis sistemático y exhaustivo de la problematización histórica del "fracaso escolar" y sus transformaciones habría podido dar lugar a un trabajo de investigación en sí mismo. No obstante, para nuestros objetivos, más limitados, no se hacía necesaria una exploración tan extensa.

Por ello, guiados por las lecturas históricas y sociológicas paralelas y por las distintas pistas recogidas durante la propia búsqueda, recopilación y análisis, limitamos el número de materiales analizados, privilegiando sobre todo aquellos recogidos en la prensa, las revistas educativas y algunas obras señaladas para cada periodo. En este sentido, la propia dinámica de la investigación hizo que no todos los materiales recopilados en la primera fase fueran analizados, sino sólo una parte de ellos. Finalmente, se privilegió sobre todo la prensa, las revistas educativas y algunas obras puntuales para el periodo de finales del siglo XIX y primer tercio del XX, así como para el periodo de postguerra (1939-1980) y, fundamentalmente, la prensa, los informes oficiales y los textos legislativos para la época más reciente (desde los ochenta y noventa)<sup>33</sup>.

El análisis sociológico de los discursos históricos alrededor del "fracaso escolar", centrado, así, en sus principales momentos y actores y no en un análisis completo del sistema de discursos (Conde, 2010), requiere remitir esos discursos a las posiciones de quienes los producen en el espacio social y en los distintos campos. No obstante, esta exigencia sociológica puede profundizarse en distinto grado según las investigaciones. Por

---

<sup>33</sup> La ventaja de la prensa, en este sentido, es que tiende a recoger los principales discursos expertos, en los que basa buena parte de sus artículos sobre el "fracaso escolar". En ella aparecen los principales discursos y agentes reconocidos en cada momento. No obstante, ello implica también asumir como válida la propia selección que realiza el campo mediático, es decir, los discursos y agentes que éste acepta y reconoce como legítimos o dignos de atención, excluyendo otros discursos posibles y acentuándose el riesgo de caer en una visión legitimista del problema. En nuestro caso, la forma de contrarrestar la visión legitimista es el propio trabajo etnográfico.

la limitación de nuestros objetivos, no presentamos en este trabajo un análisis más sistemático y detallado de las trayectorias sociales de los productores de discursos sobre el “fracaso escolar”, sus posiciones en el espacio social y en sus respectivos campos, para comprender en toda su complejidad sus tomas de posición individuales y colectivas, como sugiere Pinell (2012). Ello, a nuestro juicio, habría requerido un trabajo específico.

No obstante, sí hemos vinculado en todo momento los discursos analizados y sus variaciones con las transformaciones históricas del campo escolar en el siglo XX, con las transformaciones del espacio público y del campo político, con las transformaciones de la estructura social, y con las transformaciones de los campos y disciplinas que producen los principales discursos sobre el problema. Para ello, hemos hecho uso de diversos trabajos sobre la historia de la educación y la evolución del sistema escolar en España, sobre la evolución de la estructura social de España, sobre la relaciones entre estructura social y educación, y sobre algunas de las disciplinas productoras de discursos sobre el “fracaso escolar”. Se trataba así, además, de superar la tendencia de algunos trabajos genealógicos a la reclusión en el análisis de los discursos y los conceptos, relacionando la problematización del “fracaso escolar” y sus transformaciones con las prácticas de distintos agentes en distintos ámbitos, y sus condiciones sociales de producción<sup>34</sup>.

### III. EL TRABAJO DE CAMPO ETNOGRÁFICO

En ocasiones, los discursos más espontaneístas sobre el trabajo de campo etnográfico sugieren que éste no tiene, estrictamente, ni objetivos ni hipótesis, sino que éstos se construyen sobre la marcha en el propio desarrollo de la investigación (planteamiento que también puede encontrarse para la investigación cualitativa en general). Si bien lo consideramos un planteamiento legítimo, no es el único y, como señalan

---

<sup>34</sup> A lo largo del texto, citaremos los documentos usados siguiendo el formato autor-año en el caso de los libros, informes o artículos, y, en el caso de la prensa o de las reseñas en revistas, donde con frecuencia no aparece el nombre del autor, citando el nombre de la revista o el diario y el año. En la bibliografía diferenciaremos los documentos citados de las referencias a trabajos sociológicos o históricos en que apoyamos nuestros análisis. Los textos legales más específicos (excepto las leyes generales de educación: LGE, LOGSE, LOE) se citan con su nombre completo en nota al pie.

Hammersley y Atkinson (1994), la etnografía puede adoptar un formato más estructurado, sin por ello cerrarse a los imprevistos y los replanteamientos. La etnografía no carece de diseño. Más bien, éste se hace y deshace en el camino. Y, en cualquier caso, no conviene caer en la *ilusión naturalista* (Willis, 1980), según la cual el investigador llegaría al terreno libre de prejuicios e ideas previas sobre su objeto y éstas se irían formando progresivamente. Al contrario, la mirada del observador no es neutra. Está socialmente configurada, como la de los sujetos que estudia. Por lo que conviene, conforme a la formulación clásica de *El oficio de sociólogo* (Bourdieu *et al.*, 2005 [1968]), explicitar los principios teóricos y metodológicos de los que se parte, y someter la práctica de investigación a una reflexividad y vigilancia epistemológica constantes.

En nuestro caso, el estudio etnográfico constituye una parte de una investigación más amplia, por lo que se imponía una cierta organización del trabajo de campo, subordinada a unos objetivos específicos vinculados al resto de la investigación. Se trataba de abordar nuestro objeto de estudio desde otro punto de vista, más pegado a los discursos y prácticas cotidianos, con el fin de “aterrizar” la parte genealógica en un terreno presente y vivo. De ahí que se escogiera hacer un *estudio de caso* de un centro escolar, fijando nuestra atención en determinados procesos y escenarios de observación.

El interés del trabajo etnográfico no era, en este caso, el de analizar el *proceso* de fracaso en sí mismo o sus *causas*, sino el de analizar: (1) la aplicación concreta de algunas medidas o dispositivos institucionales de lucha contra el fracaso escolar (grupos de refuerzo, desdobles de compensatoria, diversificación, etc.)<sup>35</sup>; (2) las representaciones del

---

<sup>35</sup> Estas medidas son múltiples y dispersas (apoyos, grupos de refuerzo curricular, grupos de diversificación, desdobles, programas de compensatoria), lo que hace difícil abarcarlas todas a un solo investigador. En ese sentido, aunque no estudiemos todas ellas en profundidad, el análisis de algunas de ellas, de su especificidad y conexiones sí, al menos, dará claves para comprender la lógica de conjunto, para comprender estos mecanismos como un conjunto de prácticas basadas en unos supuestos, interrelacionadas y jerarquizadas entre sí. La propia diversificación interna de la educación obligatoria desde los ochenta y la dispersión de las formas de “atención a la diversidad” y “lucha” contra el fracaso hacen que el etnógrafo deba hacer primero el inventario de las medidas institucionales desplegadas, atendiendo a sus relaciones y su jerarquización en la vida de los centros, así como las prácticas que llevan asociadas. Estas relaciones, fundamentales para entender dichas medidas, se obvian con frecuencia cuando se aborda el estudio monográfico de cada una de ellas de forma aislada. Se han realizado estudios monográficos sobre varios de estos mecanismos institucionales desde una perspectiva etnográfica (Aulas de Enlace: Pérez Milans, 2007, Del Olmo, 2012; PCPI: Bernad y Molpeceres, 2006, Amer, 2012), o bien estudios etnográficos que los analizan no en sí mismos, sino como parte de otros procesos (como en el caso del trabajo de Jociles, Franzé y Poveda sobre la construcción de la desigualdad en la ESO, centrado en las trayectorias del alumnado de origen latinoamericano; Poveda *et al.*, 2009; Jociles *et al.*, 2012b).



problema en los distintos actores del centro (sus definiciones explícitas e implícitas, las posibles visiones en conflicto) y sus relaciones y contradicciones tanto con los discursos expertos, políticos y mediáticos, como con las propias prácticas que estos actores desarrollan para combatir el fracaso escolar; (3) las prácticas cotidianas de identificación, gestión y “tratamiento” del fracaso escolar (detección y señalamiento de sujetos en “riesgo de fracaso escolar”, asignación a grupos específicos; seguimiento por parte de orientadores, tutores u otros profesionales; derivación a otros especialistas o centros fuera del campo escolar), y los distintos agentes que intervienen en las mismas. Estos tres elementos se encuentran, como se verá en los siguientes capítulos, entremezclados.

El trabajo de campo tuvo lugar, tras una primera toma de contacto en la segunda mitad de noviembre, entre los meses de diciembre de 2012 y junio de 2013 (siete meses). Es decir, nos incorporamos al curso en el paso del primer trimestre al segundo y concluimos el trabajo de campo a final de curso, cuando concluyeron las juntas de evaluación.

Se pueden distinguir, a grandes rasgos, tres fases en el desarrollo de nuestro trabajo de campo. En primer lugar, una fase de *toma de contacto* y de primer acercamiento al funcionamiento general del instituto (finales de noviembre a mediados de enero). Estos primeros meses se concibieron como un primer momento de contacto con los distintos agentes y una primera aprehensión del funcionamiento del centro que sirviera de base para definir y concretar a continuación aquellos espacios a observar y agentes a seguir y entrevistar, y para redefinir, en su caso, los objetivos e hipótesis iniciales. En segundo lugar, una fase de *observación sistemática y regular de dos grupos*, acompañada de algunas entrevistas informativas y en profundidad (mediados de enero a finales de mayo). En tercer lugar, una última fase en la que *redujimos la intensidad de las observaciones en el aula* y nos dedicamos sobre todo a observar otros espacios y a *realizar entrevistas* en profundidad sobre la base de lo observado (finales de mayo a final de junio).

## A. Escoger el campo

El estudio etnográfico requiere necesariamente concentrarse en un pequeño sector del mundo social: un “caso particular de lo posible” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]: 122) o una parte del todo que nos daría claves del todo (Becker, 1998: 67).

En mi caso, escogí *un solo centro* escolar por limitación de tiempo y objetivos. Aunque añadir más centros nos habría brindado elementos interesantes para comparar (por ejemplo, primaria-secundaria, pública-concertada-privada, barrio popular-barrio más acomodado, etc.), el hecho de compaginar la etnografía con el trabajo genealógico habría hecho prácticamente inviable desarrollar un trabajo de campo satisfactorio en varios centros a la vez. Opté, por tanto, por un trabajo *intensivo* más que *extensivo*. Por otra parte, este tipo de comparación no entraba en principio en mis objetivos de tesis. Por estos mismos motivos, descartamos ampliar el trabajo etnográfico a otras instituciones externas al campo escolar que participan directa o indirectamente en la gestión e intervención del “fracaso escolar” (servicios de psiquiatría infantil, gabinetes psicológicos o psicopedagógicos, Centros Educativos Terapéuticos, etc.), como hizo Morel (2010; 2014).

Escogí un *instituto de educación secundaria (IES)*, y no de otro nivel educativo, por ser esta etapa la que concentra en su mayoría la atención pública en lo concerniente al “fracaso escolar” (puesto que éste se identifica con la no titulación en ESO): es en ella donde se manifiesta más claramente, donde tiene lugar una fuerte selección y expulsión/abandono –por lo que algunos sociólogos la definen como “encrucijada del sistema” (Fernández Enguita *et al.*, 2010)– y donde se despliegan las principales medidas institucionales para combatirlo<sup>36</sup>.

Escogí un centro *público* por ser los centros de este tipo mayoritarios y más diversos en cuanto al perfil del alumnado (clase, género, etnia, nacionalidad), y por ser este tipo de centros a los que más comúnmente se asocia el problema del “fracaso escolar” (por sus tasas de titulación en general más bajas). No obstante, la división administrativa escuela

---

<sup>36</sup> No obstante, esto no debe restarle importancia a la escuela primaria, puesto que la mayor parte de estudios señalan su carácter decisivo a la hora de prefigurar o condicionar las trayectorias escolares posteriores. Además, es la etapa educativa más larga (seis años) y en ella se desarrollan ya algunos programas y medidas institucionales de “compensación educativa” y “atención a la diversidad”.

pública-concertada-privada oculta otras variables sociológicamente más relevantes, como la composición social de los barrios y sus familias (por tanto, de la población que llega a cada centro) y los procesos de selección explícitos e implícitos que los centros llevan a cabo. En este caso, el centro se sitúa en un *distrito popular* del sureste de Madrid, con una población tradicionalmente de clase trabajadora y presencia de población gitana, a las que se han ido uniendo familias de clase media –con la sustitución de “infravivienda” por viviendas residenciales y el desarrollo del sector servicios– y de origen inmigrante en las últimas décadas. El centro recibe, por tanto, una población relativamente *heterogénea* (como veremos con más detalle en el apartado IV de este capítulo).

Además de por estos motivos, escogí el centro porque allí realicé en el curso 2008-2009 un trabajo etnográfico en el marco de otra investigación, lo que suponía una doble *ventaja práctica* para mí: en principio, tener una mayor facilidad de acceso; tener un conocimiento previo del centro y, en particular, de sus altas tasas de fracaso y del interés y preocupación de la “comunidad escolar” por este tema<sup>37</sup>.

## B. Negociar la entrada al campo: contacto y presentación

Desde el principio, optamos por una investigación abierta, y no encubierta (Guasch, 1997). Por un lado, el carácter institucional del campo escogido, limitado a un cierto número de agentes y con unas reglas definidas, parecía requerir ese tipo de aproximación. Por otro, no nos pareció necesario para nuestra investigación, a diferencia de otras que atañen a temas más “sensibles” o íntimos, optar por la vía encubierta.

El primer contacto se estableció con el director, autoridad máxima del centro, que muy amablemente accedió inmediatamente a colaborar conmigo y me concedió una primera entrevista donde le presenté brevemente mis planes en el centro y me puso al día acerca de la situación del centro. Además, se ocupó de que tuviera dos “personas de referencia” (*sic*) en el centro a quien yo pudiera recurrir con mis dudas o peticiones (una

---

<sup>37</sup> Si se comparan con los centros de secundaria del mismo distrito (y no con la tasa a nivel nacional o de comunidad autónoma), según apuntaba el director en una entrevista, las tasas de “fracaso” (no titulación) de este centro no serían, sin embargo, tan altas (algo a relacionar con esa heterogeneidad social relativa).

jefa de estudios y la PTSC), dos agentes autorizados con mucha relación con el resto del equipo.

Como hemos señalado, la presentación del investigador y sus intereses fue *abierta*. Pero ésta se controló, formulando el tema de investigación de forma indirecta o ambigua sin por ello mentir sobre el mismo (hacía mi tesis doctoral sobre “alumnos con dificultades en la escuela”). De esta forma, se buscaba evitar las connotaciones negativas del término “fracaso escolar”, problema público de primer orden y motivo de estigmatización de determinados centros escolares (particularmente, los centros públicos con mayor proporción de clases populares, minorías étnicas e hijos de extranjeros). Además, con esta presentación indirecta, al señalar directamente al alumnado se evitaba responsabilizar directamente al profesorado –principal actor a convencer para entrar en las aulas–, al tiempo que se favorecía que los propios sujetos me dirigieran espontáneamente y más fácilmente o bien a los agentes percibidos como “expertos” en el tema, o bien a aquellos espacios a los que se asociaba la presencia de este tipo de alumnos. En este sentido, esta presentación hizo que, espontáneamente, los primeros contactos (director, jefe de estudios) me pusieran en la pista de los cursos en que se concentran los “problemas” (de rendimiento, pero también de comportamiento), los programas institucionales y medidas específicas dirigidas a enfrentarlos y los actores especializados en ellos.

Por otro lado, el hecho de presentarme como investigador de la Universidad Complutense permitió dotarme de un cierto prestigio y legitimidad a ojos de la comunidad escolar, aunque también exigía controlar la posible sospecha ante un agente externo o “intruso” que vendría a “juzgarles”, jugando con la humildad y el respeto en las interacciones personales y, en su caso, insistiendo en el anonimato (aunque esto prácticamente no fue necesario). A ello también contribuyó mi juventud, que hizo que se me tomara espontáneamente menos por un “experto” consagrado que por un estudiante o sujeto en formación, reduciendo también el efecto de imposición y favoreciendo en ocasiones que algunos actores me dieran “lecciones” o quisieran darme *la* explicación.

Tras la aceptación oficial como observador en el centro por la dirección, es necesario un trabajo de negociación más preciso para acceder a distintos espacios de observación y escenarios, con distintos *gatekeepers* (Hammersley y Atkinson, 1994). La

presentación a cada agente de la institución, profesor o técnico, se hizo a través de estas dos mediadoras, que me fueron poniendo en contacto con otros actores a petición mía, en función de mis intereses.

Para acceder a observar a cada grupo en clase, nos pusimos en contacto en un primer momento con los tutores de los grupos para pedirles permiso. Para poder observar durante varias asignaturas, tuvimos que presentarnos a cada uno de los docentes de las mismas, en ocasiones a través de los tutores, en ocasiones presentándonos por nuestra cuenta al profesor al inicio de la clase. La presentación al alumnado se hizo en clase, al entrar por primera vez a observar a cada grupo (aunque con frecuencia se debió repetir en conversaciones con alumnos a petición suya).

### C. ¿Qué observar y cómo? Los escenarios de la observación

Nos centramos en un instituto de educación secundaria, a su vez una institución con múltiples facetas y niveles. Como en cualquier trabajo etnográfico, especialmente cuando la etnografía se practica en instituciones, elegido el *campo*, conviene definir los distintos *escenarios* a observar dentro del mismo, definir el modo de acceso y el rol a adoptar en ellos (Guasch, 1997).

La consulta de diversos trabajos etnográficos (Beaud, 2002; Feito, 1990; Jociles *et al.*, 2012a; Jociles *et al.*, 2012b; Lahire, 2000 [1993]; Morel, 2010; Willis, 2011 [1977]) nos permitió valorar diversas estrategias de observación posibles. No obstante, la elección de los escenarios de observación, en base a nuestros objetivos, la realizamos sobre todo siguiendo la información extraída de la primera fase del trabajo de campo.

En esta primera fase, nos dejamos *en parte* orientar por los propios agentes del centro. Nuestra presentación indirecta, a la vez ambigua y suficientemente comprensible, del objeto de estudio hizo que los agentes que se nos señalaran espontáneamente los espacios a los que se asociaban las "dificultades". Así, mostraron consenso en señalar el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria –sobre todo el primero–, por ser el momento de transición y adaptación de la educación primaria a la secundaria, y

cuando llega al instituto “el 100% de la población”<sup>38</sup>. De ahí que escogiéramos, como hiciera Feito (1990) –en su momento, en un grupo de primero y otro de segundo de BUP–, centrarnos en ese momento de inicio de etapa (primero ciclo de ESO), previo a la *selección* que se da a lo largo de la educación secundaria.

Además, nos interesaba que en los grupos seleccionados estuvieran presentes alumnos considerados “con dificultades” o “en riesgo de fracaso” para dar cuenta de las prácticas cotidianas empleadas para lidiar con dichas “dificultades”. Por ello, también decidimos, tras informarnos sobre las distintas medidas institucionales especiales destinadas a estos alumnos, centrarnos, por un lado, en un grupo “especial” en primero de ESO (denominado de “refuerzo curricular”) y, por otro, en un grupo “ordinario” en segundo, objeto de otro tipo de medidas (deshabiles de compensatoria). La elección de ambos grupos se reveló durante la investigación más enriquecedora de lo previsto, al darnos acceso, por un lado, a la experiencia de entrada en la etapa secundaria, con las formas de diferenciación que conlleva, y, por otro, como veremos, a la fuerte selección que se ejerce a final de segundo de la ESO, donde se separan los caminos y se diferencian las trayectorias escolares (paso a un tercero “ordinario”, paso a un tercero de diversificación, repetición de segundo, salida a vías externas como los Programas de Cualificación Profesional Inicial o las Aulas de Compensación Educativa, o, por último, el abandono o desescolarización).

Podemos distinguir varios tipos de observaciones realizadas durante el trabajo de campo: observaciones sistemáticas, programadas y regulares; observaciones puntuales de acontecimientos o rituales significativos; y observaciones no programadas.

- *Observaciones sistemáticas*

Concentramos nuestra atención en dos clases, pasando cinco horas a la semana con cada una (una mañana): una de primero de la ESO y otra de segundo.

La primera, de primero de la ESO, era lo que denominaban un “grupo de refuerzo curricular”. Estos grupos son una medida específica del centro (si bien no está generalizada

---

<sup>38</sup> Entrevista con el director.

al conjunto de la ESO, la aplican más centros en diversas comunidades autónomas) concebida como una medida de atención a alumnos con dificultades en primero y segundo de la ESO (una especie de adelantamiento del programa de diversificación que se da en tercero y cuarto). Aplicada en el centro desde hace casi una década, esta medida se destina a alumnos con “desfase curricular” o “dificultades de aprendizaje” –como veremos, todas estas categorías se vuelven difusas en la práctica– y “con buena actitud ante el estudio” (no “disruptivos”, según los términos nativos), tanto en primero como en segundo<sup>39</sup>. En la práctica, buena parte de quienes componen este grupo de “refuerzo curricular” son repetidores (hayan repetido primero de la ESO o algún curso de primaria; en este caso, diez alumnos de veinticuatro), aunque también pueden no serlo pero considerarse en “desfase” en función de las pruebas de nivel que realiza el centro al inicio de primero. No es un requisito para ser asignado a grupos de refuerzo curricular el estar en situación de “desventaja socioeconómica” o “cultural”, como sí lo es en el caso de las medidas del programa de educación compensatoria. No obstante, estos grupos están en parte, aunque no exclusivamente, formados por alumnos considerados “de compensatoria” (por tanto, en “desventaja”).

Los grupos de refuerzo curricular son concebidos como una “adaptación curricular” de grupo, que se materializa en un número menor de profesores para el mismo número de horas (a imagen y semejanza del modelo de enseñanza por ámbitos –sociolingüístico, científico-tecnológico– en diversificación), con profesores y tutores “voluntarios” (en la práctica, como se ve en las entrevistas, la “voluntariedad” tiene más que ver con arreglos y negociaciones dentro de cada departamento) y con contenidos reducidos a los “objetivos mínimos” del curso. Se presupone, por tanto, que estos alumnos no podrían seguir el “ritmo

---

<sup>39</sup> Entrevista con la orientadora. Se entiende por “desfase curricular” el desajuste entre el nivel de conocimientos curriculares esperado para una determinada edad y curso y el nivel “real” o percibido, percibido como inferior. Con frecuencia se usa como sinónimo de *retraso escolar*. Curiosamente, no se habla de “desfase curricular” cuando el desfase es por arriba en vez de por abajo. La noción de “dificultades de aprendizaje” es un concepto de origen psicológico, como veremos más adelante. En los capítulos 4 y 5 analizaremos con más detenimiento estas categorías del vocabulario nativo y sus usos. El carácter difuso de estas categorías no es una disfunción. Ello supondría aceptar la teoría implícita según la cual malas definiciones o usos de los términos darían lugar a malas prácticas y, por tanto, el malentendido sería el problema, cayendo en la ilusión de la posibilidad de un lenguaje transparente. Para comprenderlas en su lógica propia, hay, al contrario, que partir, con Bourdieu, de que “la comunicación se basa en el malentendido” y de que ésta es, precisamente, la condición del funcionamiento de muchos procesos sociales

normal” (es decir, el que marca el currículo oficial) como el resto y requieren una atención especial<sup>40</sup>.

La segunda clase observada era un grupo “ordinario” de segundo de la ESO<sup>41</sup>. Se escogió a la vez para cubrir ese curso, donde se nos señalaban también problemas, para contrastar su funcionamiento con el de uno “especial” y seguir otro tipo de medidas comunes para “alumnos con dificultades”. En este caso, en este grupo había varios alumnos (cinco) asignados al programa de compensatoria (es decir, según el criterio oficial, con “retraso curricular” y “desventaja socioeconómica”) y varios repetidores (seis)<sup>42</sup>. En lo que respecta a las medidas específicas, era objeto de *desdobles* en Lengua y en Matemáticas, las asignaturas consideradas más importantes<sup>43</sup>. En la primera, el desdoble no era en principio “de compensatoria”, pero en Matemáticas sí, por lo que los alumnos que salían del aula en una y otra asignatura no eran exactamente los mismos. Se observaron ambos, asistiendo de forma regular tanto a la clase “ordinaria” como al desdoble con el objetivo de contrastar su funcionamiento (y de no levantar suspicacias hacia el observador entre los alumnos del desdoble)<sup>44</sup>.

---

<sup>40</sup> Estos grupos los forma el Equipo directivo con ayuda de la orientadora al final de cada curso, en función de los informes recibidos de los colegios de primaria y los informes de las Juntas de Evaluación (es decir, el juicio escolar materializado en las calificaciones numéricas y las observaciones sobre conducta). Además, como estrategia práctica de gestión de recursos escasos, la dirección aprovecha estratégicamente la normativa relativa a la integración de “alumnos con necesidades educativas especiales” (ACNEE): asignar a estos grupos algunos de estos alumnos les permite reducir el tamaño (y, por tanto, la “ratio”) y asegurarles el apoyo en clase de especialistas en pedagogía terapéutica varias horas por semana.

<sup>41</sup> Eran los propios actores del centro quienes usaban el calificativo “ordinario” para referirse a los grupos no especiales. En ocasiones también usaban el término “normal”.

<sup>42</sup> Los alumnos repetidores coincidían con los asignados al programa de compensatoria, salvo en el caso de uno de ellos.

<sup>43</sup> Los “desdobles” son una división de la clase en dos grupos, de los cuales uno permanece con el profesor titular de la asignatura, generalmente en el aula habitual de la clase, y otro sale durante las horas correspondientes para seguir la asignatura con otro profesor en un aula distinta. El criterio de formación de estos desdobles depende de cada departamento y de los profesores correspondientes (titular de la asignatura y profesor del desdoble). En el caso estudiado, los desdobles podían ser “de compensatoria” –es decir, compuestos exclusivamente por alumnos integrados en el programa de educación compensatoria– o desdobles a secas, en principio no destinados a alumnos con dificultades y únicamente con el objetivo de trabajar en grupos más reducidos. Como veremos, esta diferencia organizativa va asociada a sentidos y experiencias significativamente distintos según el tipo de desdoble por parte de alumnos y docentes. Los desdobles son una práctica generalizada en secundaria, si bien cada centro puede definir sus criterios para realizarlos.

<sup>44</sup> A pesar de todo, una de las chicas del desdoble de compensatoria intuyó mis verdaderos objetivos y me preguntó en una ocasión por qué iba siempre con ellos y si venía a ver a “los malos” (por sus reiteradas ausencias, no se había dado cuenta de mi esfuerzo por ir alternando uno y otro grupo para no levantar



Aunque habría sido interesante abarcar más clases, cursos y otros programas específicos, como el de diversificación, los apoyos por las tardes (Plan PROA-Refuerza) o el final de etapa (con la titulación o no titulación en cuarto de la ESO), decidimos concentrarnos en estas dos clases para evitar una excesiva dispersión. Parecía inviable para un solo investigador abarcar tanto y la observación de ambos grupos nos pareció suficiente para abordar los problemas que nos interesaban y responder a nuestros objetivos. No obstante, tomando como base esos dos grupos, como se verá más adelante, accedimos a otros espacios y a discursos y experiencias relacionadas con otros grupos y cursos.

- *Observación puntual de acontecimientos o rituales significativos: las juntas de evaluación*

Frente al “privilegio explicativo” otorgado al aula y a la interacción en ella, otros espacios y escenarios escolares son también determinantes en la construcción de la desigualdad y las trayectorias escolares en secundaria (Jociles *et al.*, 2012a: 156). Por ello, también se realizaron observaciones de acontecimientos puntuales, como las juntas de evaluación de ambos grupos al concluir el segundo trimestre y al concluir el curso. Asistimos, por tanto, a cuatro reuniones de evaluación en las que los docentes del grupo, encabezados por el tutor o la tutor del mismo, se reunieron, discutieron y emitieron juicios alrededor del funcionamiento general de la clase, las calificaciones y las “actitudes” y comportamientos de cada alumno. Estas reuniones, espacio por excelencia de producción e institución del juicio escolar, fueron de gran interés, en la medida en que en ellas (en lo que se decía o callaba sobre cada alumno, el tiempo que se dedicaba a hablar de cada caso, etc.) se manifestaban enseguida las expectativas y actitudes de los docentes, sus

---

sospechas). Su intención, sin embargo, parecía ser más la de “distraer” la clase o hacerme ver que había comprendido mis intenciones que la de cuestionar mi posición, puesto que enseguida pasó a otra cosa. Salí al paso diciendo que asistía a ambas clases, como de hecho hacía, reiterando que me interesaba la “vida del centro” en general. Esta interacción revelaba así de forma explícita la conciencia de los propios alumnos del estatus degradado que implicaba implícitamente, como veremos en el capítulo 5, su asignación a ese grupo.

relaciones, sus juicios sobre los alumnos, expresados con la complicidad de la reunión entre miembros de un mismo cuerpo<sup>45</sup>.

- *Observaciones no programadas*

Como es habitual en el trabajo etnográfico, se hicieron observaciones más o menos casuales en distintos espacios (la sala de profesores, los pasillos, los patios, el despacho de orientación) y se registraron de forma más o menos sistemática cuando pareció oportuno hacerlo. Sin constituir el centro de la investigación, en ocasiones estas observaciones permiten ver aspectos de la vida cotidiana y de las relaciones que se dan en el “medio de interconocimiento” (Beaud y Weber, 2010) que se estudia que pueden ser de gran ayuda para contextualizar lo observado en otros espacios u obtener información adicional que no se recoge fácilmente en el espacio del aula o en entrevistas más formales.

Es el caso, por ejemplo, de la sala de profesores (que observamos tanto en horas de clase como en horas de recreo), espacio especialmente relevante también para ver cómo se tejen relaciones entre docentes (por ejemplo, entre tutores y profesores de cada clase) y cómo se manifiestan los juicios sobre los alumnos en su forma más “desnuda” y menos eufemística. Allí pasamos muchas horas muertas –inevitables en el trabajo etnográfico, especialmente en los inicios–, que en muchos casos aprovechamos para registrar interacciones cotidianas relevantes.

En menor medida, también registramos algunas interacciones en los pasillos (particularmente, en la zona próxima a donde se concentraban unos junto a otros los despachos de Dirección, de Jefatura de Estudios, de Orientación y de la PTSC, y la sala de profesores) y los patios (más relevantes cuando el objeto de estudio son las relaciones entre alumnos y las “culturas juveniles” que para un estudio como el nuestro).

En varias ocasiones, las entrevistas se convirtieron sin buscarlo en situación de observación, como en el caso de los profesionales del departamento de orientación: al

---

<sup>45</sup> En todos los casos observados, sólo durante los diez-quince primeros minutos se permitía la presencia de los delegados de clase, para registrar juicios generales sobre el comportamiento y el rendimiento de la clase. Una vez se iban éstos, los docentes entraban en el caso por caso y cambiaba claramente el tono –incluso en presencia del observador, ajeno al cuerpo–.

realizarlas en su despacho, debido al continuo ir y venir que caracteriza a su trabajo, se dieron sobre la marcha diversas interrupciones y conversaciones paralelas que permitieron acceder a elementos de los procesos de orientación a los que no habríamos accedido de otra manera.

No se observaron otros espacios de interés para la investigación, como las reuniones del departamento de orientación, las reuniones de tutores o las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), de acceso más difícil. Se excluyeron deliberadamente los Claustros, las reuniones del equipo directivo, las excursiones y las actividades extra-académicas, al no considerarlas centrales para responder a nuestros objetivos de investigación y considerar necesario acotar los escenarios de observación (como decíamos antes, en el sentido de un trabajo más intensivo que extensivo). Asimismo, limitamos la realización del trabajo de campo al espacio del centro, sin explorar otros posibles espacios que conectaban con algunos de los temas de la investigación (reuniones de la Comisión de Escolarización del distrito, reuniones de la PTSC con los Equipos Técnicos del Menor y la Familia, con los Servicios Sociales o los servicios de Salud Mental, PCPI, ACE, reuniones con padres). Ampliar la investigación a más espacios nos parecía excesivo dentro del tiempo limitado fijado para el trabajo de campo y entrañaba, a nuestro entender, un riesgo de dispersión excesiva de la observación. Realizar un estudio de esa extensión habría requerido, a nuestro juicio, un trabajo de investigación en equipo.

No se definió de partida un protocolo de observación, pero ésta estuvo guiada siempre por los objetivos de la investigación. Conforme se fue avanzando en la investigación, se fueron excluyendo o añadiendo elementos siguiendo el criterio de *saturación*. El interés de dejar una observación más libre al principio del trabajo de campo es también el de evitar, con una observación demasiado parcelizada o demasiado restringida de partida, que pasen desapercibidos otros aspectos de la vida escolar relacionados con aquello que observamos. De hecho, fue así como se fueron incorporando progresivamente otros espacios de observación relevantes además del aula. No obstante, frente a la tentación de observarlo todo –especialmente fuerte cuando se entra por primera vez en un medio desconocido–, que con frecuencia deriva en observaciones demasiado

superficiales o irrelevantes para la investigación, fuimos restringiendo conforme avanzaba la investigación, siguiendo ese criterio de saturación, los elementos y procesos a observar<sup>46</sup>.

## D. Observación y participación

Existen diversas formas de estar en el lugar observado y realizar la observación, que varían en función de las propias posibilidades que ofrece el medio, la habilidad del investigador para hacer aceptar su presencia “extraña” y el grado de participación que éste decide adoptar de partida. En este caso, aunque se podría haber adoptado una posición más participativa –perfectamente legítima, pero arriesgada (aunque la observación puramente externa también entraña sus riesgos y sesgos)–, implicándonos más en el desarrollo de las clases en el aula (por ejemplo, actuando como una especie de ayudante o profesor adjunto) u ofreciéndonos a ayudar en sus tareas a distintos actores, escogimos limitarnos a observar y preguntar sin implicarnos activamente ni en el desarrollo de las clases, ni en otras tareas administrativas o pedagógicas<sup>47</sup>.

Por un lado, porque consideramos que nuestros objetivos no requerían una participación más activa en las actividades del centro. Por otro, porque una implicación más activa habría supuesto un doble esfuerzo a la vez para insertarse en dichas actividades (aprendiendo las rutinas de los actores y adoptándolas) y para reforzar la vigilancia reflexiva y el trabajo de auto-objetivación del investigador (puesto que esa implicación hace mayor, si cabe, el riesgo de familiarizarse y de percibir como evidente aquello que, precisamente, se trata de estudiar y desnaturalizar). Por último, porque los actores del propio centro no

---

<sup>46</sup> La condición para llegar a una adecuada *saturación* es un control reflexivo y una vigilancia epistemológica constante del trabajo de observación. Sin ello, la impresión de haber alcanzado saturación puede ser el efecto de una simple familiarización con el medio estudiado, del que empezamos a ver como obvias cuestiones que en realidad habría que desnaturalizar y estudiar con detenimiento.

<sup>47</sup> En su estudio sobre el “fracaso escolar” en la escuela primaria francesa, Lahire (2000 [1993]) relata cómo su participación como profesor ayudante en algunas clases le permitió comprender mejor las dificultades escolares efectivas de los alumnos de clase popular en las actividades de la asignatura de Lengua francesa y sus modalidades prácticas de apropiación y resistencia a los aprendizajes escolares. En nuestro caso, no estaba entre nuestros objetivos estudiar los procesos de construcción de los fracasos escolares efectivos analizando el detalle del trabajo escolar cotidiano, por lo que no se hacía necesario adoptar una forma de observación más activa y cercana a la labor docente.

lo solicitaron, haciendo de ello una condición para aceptar mi presencia (no obstante, sí esperaban algo a cambio; por ejemplo, los docentes solicitaban en ocasiones un cierto *feedback* sobre el funcionamiento de sus clases o las conductas de los alumnos en su asignatura y en otras).

En cualquier caso, el motivo de esta elección no fue la creencia ilusoria en la posibilidad de una observación neutral y sin efectos en el medio estudiado, puesto que, como sabemos, el investigador siempre altera su objeto de estudio: en la observación participante no se puede *no* afectar al desarrollo de la actuación (Guasch, 1997: 41). Además, las tipologías formales de observación-participación no reflejan el hecho de que, por muy “externa”, “neutral” o “aséptica” que se pretenda la observación, el etnógrafo se va a ver necesariamente interpelado de diversas formas por los sujetos y situaciones observados y llamado a “participar” en lo que observa de un modo u otro. Como señala acertadamente Guasch (1997: 12), la participación no es un problema teórico, sino práctico. En nuestro caso, pese a no ejercer acción pedagógica o administrativa alguna, se hizo necesario un mínimo de participación en el medio estudiado, aunque sólo fuera alimentado el ritual la “conversación obligada” (Bourdieu, 2000: 229).

En ese sentido, evidentemente, tuve que explicar en varias ocasiones qué hacía allí y por qué, tanto a profesores y técnicos socioeducativos como a alumnos. Y de hecho, ofrecí versiones distintas a los distintos actores para no suscitar sospechas ni resistencias de partida a mi presencia allí. A los profesores y técnicos socioeducativos, como en la presentación inicial al director y a la jefa de estudios, les indiqué que me interesaban sobre todo los “alumnos con dificultades”, centrando el foco de interés en los alumnos y no en ellos (aprovechando además para que me indicaran ellos mismos dónde y en quién percibían las “dificultades” o “problemas”), y evitando la carga del término “fracaso escolar”. A los alumnos, cuando me presenté la primera vez y las sucesivas veces que me volvieron a preguntar quién era y qué hacía allí, les dije que soy sociólogo (cosa que tuve que explicar reiteradamente: “Los sociólogos estudiamos/analizamos la sociedad, los grupos sociales, etc.”) y que estaba haciendo un estudio sobre la “vida del centro” o “la vida en el instituto” (una presentación suficientemente sencilla para que la entendieran y suficientemente ambigua –y no centrada en ellos– como para que no sospecharan de mí o se sintieran observados).

Más allá de los momentos de presentación de uno mismo, a lo largo de la observación surgen, además, con frecuencia pequeños cuestionamientos del lugar del observador, más o menos radicales, más o menos críticos para el desarrollo de la investigación, que pueden obligarle a reiterar o re-explicar quién es, qué hace y por qué lo hace, y a renegociar su lugar. En este caso, tras la presentación inicial en los dos grupos seguidos y la presentación personal a cada uno de los profesores de las asignaturas a las que asistí, los alumnos y docentes aceptaron mi presencia sin mayor problema. Los primeros días, la presencia del observador, en el fondo del aula tomando notas en su pequeño cuaderno, probablemente se hizo extraña para todos –observador incluido–. Concretamente, tratándose de alumnos de entre doce y dieciséis años, mi presencia probablemente los “revolucionó” un poco, como suelen decir los docentes. Sin embargo, la presencia continuada en el aula y la conversación cotidiana con el observador hicieron que poco a poco esta presencia se fuera normalizando y tanto docentes como alumnos fueran actuando con más naturalidad hasta casi olvidarla: si el sociólogo en el aula no puede volverse invisible, sí puede tratar de “hacerse olvidar” en cierta medida (Lahire, 2008c). Satisfecha la duda sobre quién soy y qué hago ahí –aunque de vez en cuando algunos despistados me lo volvieran a preguntar–, la duda pasó a ser más bien qué anotaba en mi cuadernillo, duda compartida por alumnos y algunos profesores (no todos, pues otros entendían o deducían que no anotaba nada “extraño”, sino, como yo les reiteré cuando surgió la pregunta, notas muy descriptivas sobre lo que se hace en clase). En alguna ocasión, por ejemplo, les dejé directamente mi cuaderno a los alumnos para que ojearan y vieran por sí mismos que no anotaba nada misterioso (aunque por mi mala letra y lo abreviado de mis notas poco pudieron ver, en cualquier caso el gesto denotaba transparencia y generaba algo de confianza en los sujetos observados). Pasados varios meses, estas dudas dejaron de presentarse, signo de que mi presencia se había normalizado.

No obstante, si bien es cierto que mi presencia pareció normalizarse con el tiempo, no conviene caer en la ilusión de que el observador no altera la realidad que estudia. En primer lugar, el observador no puede comparar las actitudes de los sujetos que observa cuando él está presente y cuando no lo está. De lo que ocurre cuando él no está, sólo puede obtener, y en contadas ocasiones, pequeñas indicaciones a través de las impresiones

–¿hasta qué punto fiables?– que le transmiten los propios actores en conversaciones o entrevistas. En mi caso, dos profesores reiteraron su impresión de que, en mi presencia, la actitud de los alumnos cambiaba y era más exagerada o “revolucionada”, como si la presencia de alguien nuevo en la audiencia posibilitara un cambio en la dramaturgia habitual de la situación de clase y favoreciera “salirse del guión”<sup>48</sup>. Sin embargo, otros profesores, particularmente aquellos en cuyas clases los alumnos se “revolucionaban” más (Inglés, el desdoble de compensatoria o Educación para la Ciudadanía), no veían grandes diferencias entre sus clases con mi presencia o sin ella, o incluso podían llegar a ver un efecto positivo de ésta (estaban “más tranquilos” porque estaba yo). Otros muchos simplemente no hicieron referencia a ello. De ahí la enorme dificultad para aprehender los efectos reales de la presencia del observador en el medio observado. En cualquier caso, si mi presencia hubiera causado molestias, ello se habría manifestado claramente en sus gestos o palabras, cosa que no ocurrió. Y si hubiera causado problemas significativos –en concreto de desorden– seguramente ello se habría traducido en un cuestionamiento directo de la misma por parte de los docentes, que me hubieran pedido que me fuera o se lo hubieran hecho saber a los tutores, a los jefes de estudio o al director. Este tampoco fue el caso<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Sin duda, en un primer momento la presencia del observador es percibida por los alumnos, sobre todo por aquellos más propensos a la distracción o la “disrupción”, como una ocasión para bromear o jugar con la paciencia del profesor, que, por estar en presencia de un extraño, también se siente observado y puede tender a ser más permisivo o a no ejercer la autoridad con dureza para no dar una mala imagen al observador externo (efecto de deseabilidad social). Tanto la tendencia distractora de esos alumnos como la autocensura del profesor se van reduciendo conforme la presencia del observador se normaliza con el paso del tiempo y los alumnos perciben que ni es un “auxiliar del docente” ni tiene una función de disciplina (desde un primer momento, me negué a ejercer una autoridad sobre los alumnos mandándoles callar o diciéndoles cómo comportarse para que no se me asimilará a un “servidor” de la institución o a un profesor), y los docentes perciben que no es un juez externo que viene a evaluarles ni un chivato que va a contar a otros lo que hacen en el espacio del aula (la insistencia en el anonimato de todas las observaciones y en el interés por los “alumnos difíciles” –no tanto por los docentes–, unidos a una conversación cotidiana que generara cierta complicidad con el observador, ayudaron a ello). La función de la conversación cotidiana tiene aquí un papel de gran importancia para la aceptación del observador y generar confianza o complicidad. Los docentes, por ejemplo, sienten a menudo que tienen un testigo cómplice con el que compartir sus impresiones al finalizar la clase, alguien que ve lo que ellos ven (“cómo se portan”, lo que hacen, etc.) o al que pedir segunda opinión.

<sup>49</sup> Sí tuvo lugar un episodio “sensible” e imprevisto un día de observación en uno de los grupos, cuando uno de los alumnos, tras diversos “piques” e insultos con un compañero a lo largo de la mañana (y del curso), en un ataque de ira, rojo y con lágrimas en los ojos, irrumpió en el aula en el momento de retomar una clase y se abalanzó sobre su compañero, tirándole al suelo y pateándole (torpemente y sin demasiado efecto) hasta que varios de sus compañeros le sujetaron y el profesor tomó las medidas disciplinarias oportunas. Mi actitud “pasiva”, por sorpresa y falta de reflejos, fue interpretada por el docente de la

Por otro lado, el observador sí puede contrastar los comportamientos de los sujetos observados en distintas situaciones y escenarios –una de las grandes ventajas de este método sobre otros–. En este sentido, por ejemplo, en la mayor parte de los casos, los comportamientos de los alumnos parecían variar más entre distintas clases o con distintos profesores, que por la presencia del observador. Podemos suponer, por tanto, que, dentro de las propias variaciones y fluctuaciones que se encuentran en la vida de un centro o de un aula, las que pueda originar el observador no son necesariamente las más importantes.

## E. Entrevistas y conversaciones

En el trabajo etnográfico, no sólo la observación permite contrastar las entrevistas, los discursos sobre las prácticas con las prácticas mismas, sino que las entrevistas permiten entender las prácticas observadas. Sin los discursos de sus protagonistas, los comportamientos observados pueden generar malentendidos o incomprensiones graves en el observador. Con frecuencia es necesario acceder a las explicaciones de los sujetos para entenderlas (sin por ello tomarlas como la “verdad” de la práctica), en la medida en que permiten captar el sentido subjetivo que éstos enlazan a dichas prácticas, las razones conscientes –oficiales o no– de las mismas, las contradicciones que generan en los agentes u otros aspectos o prácticas relacionadas que no son directamente observables en el escenario escogido. Si nos limitamos a observar sin pedir explicaciones, perdemos información muy valiosa que nos ayuda a entender la práctica: la práctica no es transparente y no se explica por sí sola. De ahí la necesidad de recurrir a entrevistas y conversaciones a lo largo del trabajo de campo.

---

asignatura como una irresponsabilidad en un caso de “emergencia”, en el que, como “adulto”, yo debía haber reaccionado. El docente en cuestión habló con la tutora del grupo y me hizo saber a través de ella que no quería que volviera a entrar en su clase. Días después conseguí hablar con él y ofrecerle mi explicación (si no había intervenido no era por ningún “principio de no intervención”, sino por haberme visto superado por la situación) y mis disculpas. Las aceptó y me dejó volver a entrar en sus clases. El episodio, tras este “sincerarse”, contribuyó a mi mejor aceptación y mayor cercanía con este docente.



## 1. *La muestra de entrevistas*

El diseño de la muestra de entrevistas se fue elaborando también sobre la marcha conforme fueron pasando los meses e íbamos comprendiendo el lugar de los actores en la institución y en los procesos que nos interesaban. Si bien algunas se realizaron al principio, dentro de la fase inicial de toma de contacto, la mayor parte se hicieron una vez pasada esa fase y en base a una experiencia de observación de varios meses. En ese sentido, no seguí el criterio de *representatividad estructural* de una muestra “clásica” claramente definida y fijada de partida (no se trataba de entrevistar a un número suficiente de profesores o alumnos en función de sus posiciones en la estructura social), sino que se entrevistó, como se ve en el cuadro 2, a aquellos actores que nos parecieron relevantes para entender las prácticas y discursos cotidianos alrededor del “fracaso escolar”, las formas de lidiar con él (dispositivos institucionales o prácticas de intervención) o el conjunto de actores que participan en la gestión del mismo.

Escogimos así entrevistar fundamentalmente a cinco tipos de agentes: el *personal directivo*, más por su importancia para obtener información general sobre el centro y su funcionamiento, y su participación en la coordinación de distintos programas o medidas, que por su participación directa en dispositivos institucionales de gestión del fracaso; los *técnicos socioeducativos* (cuya actividad no se centra en la docencia o con funciones técnicas), figuras que se van incorporando progresivamente a los centros de secundaria –y con ello al campo de la gestión del fracaso escolar– desde el último cuarto del siglo XX hasta hoy; los *docentes especializados*<sup>50</sup> (de compensatoria, diversificación, pedagogía terapéutica; en clases ordinarias, desdobles, grupos específicos o apoyos); los *docentes ordinarios*, especialmente a los tutores de los grupos seguidos y otros profesores; y el *alumnado*, objeto de la enseñanza ordinaria y especializada, objeto (o no) de medidas especiales de atención.

---

<sup>50</sup> Llamamos aquí “especializados” a los docentes que tienen una formación específica para el tratamiento de determinadas dificultades y/o ostentan una plaza vinculada a programas específicos de “atención a la diversidad”. En el caso de los profesores de pedagogía terapéutica se dan ambas condiciones, pero en el caso de los docentes de compensatoria y diversificación no es un requisito necesario la primera (aunque puede darse el caso en función de las contingencias de carrera de la persona). En ese sentido, cabe preguntarse hasta qué punto puede hablarse de especialización o profesionalización.

Cuadro 2. Entrevistas realizadas durante el trabajo de campo\*

Equipo directivo (3)	Docentes especializados (5)
Director (2)	Profesora de compensatoria (apoyo, Tecnología, 1º)
Jefe de estudios	Profesora de compensatoria (desdoble, Matemáticas, 2º) [Teresa]
Técnicos socio-educativos (5)	Profesora de diversificación (Lengua, 3º)
Orientadora (2) [Paloma]	Profesora de Pedagogía Terapéutica (PT)
Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (2) [Belén]	Profesora de Pedagogía Terapéutica (PT)
Mediador gitano	

Docentes ordinarios (7)	Alumnos 1º ESO (7)	Alumnos 2º ESO (6)
Profesora de Lengua, tutora grupo de refuerzo curricular, 1º [Concha]	Alumno gitano, fracción precaria clase popular	Alumno fracción "instalada" de clase popular, repetidor (1º y 2º) [Manolo]
Profesor de Ciencias Sociales, tutor, grupo ordinario, 2º	Alumno gitano, fracción precaria clase popular	Alumna fracción precaria clase popular, repetidora (1º y 2º), compensatoria [Silvia]
Profesor de Naturales y Matemáticas, 1º	Alumna gitana, fracción precaria clase popular, repetidora (1º)	Alumna fracción precaria clase popular, compensatoria, repetidora (4º y 1º), compensatoria [Sonia]
Profesora de Inglés, 1º y 2º	Alumno fracción precaria clase popular, ecuatoriano, repetidor (1º) [Adam]	Alumno fracción precaria clase popular, rumano, repetidor (1º), compensatoria [Sergio]
Profesora de Matemáticas, 2º	Alumno clase media, repetidor (1º), "hiperactivo" [Lucas]	Alumno fracción "instalada" clase popular [Miguel]
Profesora de Lengua, 2º, desdoble	Alumno, fracción "instalada" clase popular, repetidor (6º) [Saúl]	Alumna fracción "instalada" clase popular [Alicia]
Profesor de Lengua, 2º	Alumna fracción precaria clase popular [Noelia]	

\*Se indica entre paréntesis el número de entrevistas cuando son más de una o, en el caso de los repetidores, el curso en el que se repitió. Todos los cursos se refieren a la ESO, salvo 6º, referido a primaria. Incluimos entre corchetes los nombres ficticios con los que aparecerán algunos de los entrevistados más adelante en algunas partes del texto.

En el caso de los docentes, técnicos socioeducativos y personal directivo, el hecho de que se tratara ya de figuras institucionalmente definidas facilitaba la elección. En el caso de los alumnos, la elección fue más difícil. No se trataba de buscar una muestra

representativa del alumnado en general, del alumnado de ese centro o del alumnado de cada uno de los grupos seguidos (aunque se buscó obtener cierta diversidad dentro de cada grupo). Tampoco se trataba de diseñar una muestra en función de las variables clásicas (clase, género, etnia, nacionalidad) –aunque éstas, por supuesto, se tuvieran en cuenta como variables secundarias, para asegurar cierta heterogeneidad–, puesto que este diseño se corresponde más con el modelo estructural clásico y con el objetivo de investigar las causas del fracaso en función de la posición de los sujetos en la estructura social. Tampoco se trataba de armar la muestra en función de la trayectoria o el punto en que se encontraran los alumnos en el currículo escolar, presuponiendo los “momentos clave” de la ESO, aunque, de nuevo, esto se tuviera en cuenta a la hora de elegir los casos.

Aunque se barajaron estas opciones, finalmente se optó por entrevistar a un número limitado de alumnos, todos de los dos grupos seguidos (de forma que se pudieran contrastar más fácilmente los discursos y las prácticas observadas), en función sobre todo de su participación o no en dispositivos específicos de lucha contra el fracaso escolar o las dificultades escolares, o de su señalamiento por parte de los docentes como alumnos “con dificultades”. No se entrevistó a alumnos con “éxito escolar” porque, como decíamos, no nos interesaba trazar un retrato exacto y representativo de la diversidad del alumnado (el espectro completo de desempeños o rendimiento), sino captar las experiencias y discursos de algunos alumnos considerados “en dificultades” o “en riesgo de fracaso”, insertos o no en distintos dispositivos de compensación educativa o de “atención a la diversidad”, objeto de prácticas ordinarias o especializadas de gestión del fracaso, iniciando “trayectorias erráticas” (repetición de curso, orientación a diversificación, derivación a PCPI) o señalados por los adultos como susceptibles de ello.

Concretamente, las primeras entrevistas y conversaciones fueron, en muchos casos, *informativas* y volvimos a entrevistar más en profundidad a aquellos actores que nos parecieron clave y/o para los que la primera entrevista nos pareció insuficiente (por ejemplo, al director, la orientadora y la PTSC). En una primera fase entrevistamos sobre todo a personal directivo y a técnicos socioeducativos: al director, para hacernos una perspectiva general del centro y sus características; a la PTSC y a la orientadora, para hacernos una idea de sus funciones concretas y su trabajo en el centro. Pero también a docentes especializados (una profesora de compensatoria). Tras varios meses de

observación sistemática de los dos grupos, volvimos a entrevistar a parte de estos actores: PTSC y orientadora, para profundizar con preguntas más concretas y sobre casos individuales. También entrevistamos a más *personal especializado* vinculado directa o indirectamente con el problema del “fracaso escolar” y su gestión: otra profesora de compensatoria –del desdoble de Matemáticas del grupo de segundo observado–, una de diversificación, dos profesoras de pedagogía terapéutica que hacían apoyos en el grupo de primero, y al mediador gitano del centro –especializado en los alumnos de dicha etnia–. También entrevistamos a algunos *docentes ordinarios* de los grupos seguidos: a los tutores de ambos grupos, a los profesores de Lengua y Matemáticas –asignaturas consideradas “fundamentales”–, pero también a una de Inglés, que daba clase a ambos grupos, para ver también su perspectiva sobre ambos y contrastar con la de otros docentes<sup>51</sup>. Y, en último lugar, entrevistamos a alumnos de los dos grupos seguidos (objeto o no de medidas especiales, o de un señalamiento e identificación por parte del resto de actores como sujeto “en riesgo de fracaso escolar”).

En suma, en el caso de los docentes ordinarios o especializados, el personal directivo o los técnicos socioeducativos, el interés de las entrevistas era acceder, además de a información clave sobre el centro y sus características, al *decir sobre el hacer* de aquellos agentes que tuvieran una participación más o menos directa o indirecta en las formas oficiales u oficiosas de lidiar con el “fracaso escolar” en la cotidianeidad del mismo. En el caso de los alumnos, se trataba de acceder a los discursos y experiencias escolares, en general, y a las prácticas alrededor del “fracaso escolar”, en particular, de quienes son (o no) objeto de diversas medidas específicas para “prevenirlo” o combatirlo (alumnos – todos ellos de primero o segundo– de compensatoria, en desdobles; alumnos orientados a PCPI o a diversificación a finales de segundo; alumnos en un grupo de refuerzo curricular de primero), de quienes –en ese periodo de principio de secundaria– han iniciado ya una

---

<sup>51</sup> Si bien el criterio de elección de los docentes no fueron las asignaturas impartidas, éstas se tuvieron en cuenta, de forma que se entrevistó a docentes, especializados o no, con funciones de tutoría o no, de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés. Más que una representatividad por asignaturas, que no tenía mucho sentido para nuestros objetivos de investigación, buscábamos diferentes relaciones con el problema del fracaso escolar o las dificultades escolares: docentes especializados, como los de compensatoria, diversificación o pedagogía terapéutica –aunque de formas distintas–; docentes no especializados, pero que asumen funciones específicas de seguimiento y control de rendimiento y conexión con otros actores (los tutores); docentes ordinarios, no especializados, sin funciones especiales de seguimiento más allá de la asignatura impartida.

posible "trayectoria errática" (por repetición de curso en primaria o secundaria) o de quienes son señalados e identificados por el resto de agentes del centro como alumnos "con dificultades" o "en riesgo de fracaso".

En ninguno de los casos (técnicos, docentes, directivos o alumnos), la muestra de entrevistas buscaba generalizar o ser representativa de las experiencias de cada una de estas categorías de agentes, algo que habría requerido otro tipo de diseño (como decíamos antes, más clásico, de carácter estructural). Se trataba, sin embargo, de captar algunas representaciones, prácticas y experiencias en un contexto muy concreto, que permitieran, a partir del caso particular, captar relaciones y procesos relevantes, captar una cierta heterogeneidad de situaciones, cuyo estudio podría ampliarse o contrastarse con otros estudios de caso o investigaciones de otro tipo. En este sentido, si la mayoría de entrevistas se hicieron tras un tiempo de observación y cerca de los últimos meses del curso, fue porque partimos de la observación para ir definiendo los actores a entrevistar y la información perseguida con cada entrevista. De ahí que escogiéramos también, tanto en el caso de los docentes ordinarios y especializados (con la excepción únicamente de la docente de diversificación) como en el de los alumnos, centrar las entrevistas en docentes y alumnos de los dos grupos seguidos durante la observación. En el caso de los docentes, se procuró que la mayoría (salvo dos) hubiera sido también objeto de observación previamente durante sus clases. En el caso de los alumnos, se trató también de que hubiera cierta heterogeneidad de clase social, género y etnia, dentro de lo posible.

Se realizaron un total de treinta y tres entrevistas con treinta entrevistados (a tres de ellos se les entrevistó dos veces). En el caso de los alumnos, la diversidad recogida se limita a la heterogeneidad social relativa que puede encontrarse dentro de una franja de alumnos con dificultades escolares en un centro cuya población se divide en una pequeña proporción de familias de clase *media* (padres titulados universitarios, empleados, técnicos y profesionales) y, fundamentalmente, un grueso de clases populares. De estas últimas, podemos distinguir a su vez fracciones diversas: por un lado, las más "instaladas" y escolarizadas (trabajos semi-cualificados, más estables, estudios básicos o medios); por otro, las más precarias y desposeídas de capital escolar (generalmente, trabajos descualificados, inestables, educación básica o inferior); por último, las que se encuentran en situación de exclusión (aquellas con mayor precariedad en sus condiciones de vida:

situaciones de paro prolongado, a veces de los dos progenitores, amenazas de desahucio, viviendas precarias, asistencia de los Servicios Sociales, recurso a comedores sociales, etc.). A lo largo del texto, hablaremos, por tanto, de “fracción instalada”, “fracción precaria” y “en riesgo de exclusión” cuando hagamos referencia al origen social de los alumnos de clase popular<sup>52</sup>.

## 2. *Guiones de entrevista*

Como en el caso de la observación, no definimos unos guiones de entrevista fijos de partida, sino que los fuimos haciendo poco a poco, sobre la marcha, conforme se iban escogiendo los actores a entrevistar y se iban fijando las citas. Se elaboraron en parte en función de nuestros objetivos y expectativas, y en parte en función de las observaciones y conversaciones previas (como señalábamos más arriba, es una ventaja de la etnografía frente a otras estrategias metodológicas el poder partir de la observación de la práctica en su medio “natural” para, de ahí, elegir a quién entrevistar y cómo hacerlo; en este caso, por ejemplo, movilizándolo elementos observados en la entrevista, como forma de incitación a hablar o forma de contrastar discursos generales con casos concretos). De ahí también que los guiones se adaptaran a cada persona o se fueran modificando sobre la marcha.

En el caso de los técnicos socioeducativos, indagamos en sus funciones específicas en el centro, sus relaciones con otros actores, sus formas de trabajo, su participación en

---

<sup>52</sup> Hablamos de *clases populares* en plural, siguiendo la terminología empleada por Bourdieu (1979a), para acentuar la diversidad interna de las mismas, que abarcan desde las llamadas clases agrarias (agricultores y jornaleros) a los trabajadores de los servicios, pasando por la clase obrera tradicional. Retenemos aquí el principio de diferenciación que emplea el autor en función del capital económico y el capital cultural (escolar). Nos hemos inspirado en parte para distinguir estas fracciones del trabajo de Millet y Thin (2003a). Durante el trabajo de campo, fuimos recopilando información sobre la clase social de los alumnos de los dos grupos seguidos a través de las propias entrevistas con ellos y con los docentes y técnicos socioeducativos. También se intentó obtener, a través de la dirección, los datos precisos sobre el nivel de estudios y la profesión de los padres y la trayectoria exacta de los alumnos, información recogida por el propio centro a través de la matrícula o en las historias escolares. Tuvimos, entonces, que pedir permiso por escrito a los padres para que autorizasen a la dirección a facilitarnos los datos. En un primer intento, se obtuvieron sólo diez permisos de un total de alrededor de cincuenta alumnos. El proceso se fue dilatando en el tiempo y se realizó una segunda solicitud de autorizaciones, acompañada de una carta del investigador solicitando la colaboración de los padres, sin demasiado éxito. En el momento en que se escriben estas líneas, no se han recibido aún noticias de los permisos, ni los datos de los alumnos y sus familias. Los datos de clase social que tenemos son, por tanto, limitados.

distintos programas o prácticas de intervención frente a las “dificultades escolares”, así como en casos concretos. En el caso de los docentes, les preguntamos por su experiencia en general con su clase para luego enfocarnos en las dificultades concretas que percibían en la misma y en sus alumnos y a qué las atribuían, las expectativas que tenían sobre ellos, sus relaciones con otros agentes del centro o los padres, los criterios de formación de los desdobles o su participación en medidas específicas de atención a alumnos con dificultades. Tanto en el caso de los técnicos socioeducativos como en el de los docentes –especializados o no especializados–, aprovechamos nuestro seguimiento de dos clases para vincular el contenido de las preguntas a casos concretos de alumnos, de forma que las entrevistas no derivaran en discursos genéricos (legalistas o ideales-normativos), sino que revelaran parte de la práctica concreta y sus contradicciones con esos discursos, o las diferencias y contradicciones entre las categorías movilizadas para emitir juicios genéricos, juicios sobre el grupo-clase y juicios sobre sujetos y casos concretos. También aprovechamos en ambos casos, al final de la entrevista (y no al principio, para tratar de no imponer el término ni la problemática), para lanzar el significante “fracaso escolar” y ver cómo ellos lo llenaban y con qué lo asociaban espontáneamente<sup>53</sup>.

En el caso de los alumnos, se intentó captar de forma genérica su experiencia escolar, su trayectoria anterior, su relación con la cultura escolar, sus relaciones con docentes, técnicos socioeducativos o compañeros y el papel de éstos en su “orientación” escolar, así como sus expectativas futuras –a corto y largo plazo–, su percepción del “éxito” o “fracaso” escolar, su trasfondo familiar (“estructura” familiar, clase social y capital cultural de la familia) o sus actividades de ocio. En ocasiones también se les preguntó por interacciones o episodios concretos observados.

En todos los casos, se realizaron entrevistas *abiertas* basadas en unos guiones adaptados a cada persona, yendo de lo general a lo concreto, empezando con preguntas amplias y abiertas (a los técnicos socioeducativos: “cuéntame un poco en qué consiste tu trabajo en el centro”; a los docentes: “cuéntame un poco tu experiencia con este grupo”; a

---

<sup>53</sup> Haber hablado desde el principio de “fracaso escolar” probablemente habría condicionado el resto de la entrevista, provocando que el entrevistado/a enfocara su discurso a los debates mediáticos y políticos alrededor del problema (en ese momento, de nuevo en auge, por los cambios que preparaba la ley Wert) más que a su propia práctica cotidiana. Esta distancia es algo que pudimos constatar al realizar la pregunta al final de la entrevista o en observaciones en el aula de profesores.

los alumnos: "cuéntame tu experiencia en el centro"), que dieran lugar a que la persona construyera su propio discurso y fuera, al mismo tiempo, tomando confianza, para luego ir haciendo progresivamente preguntas más específicas. En general, se optó por una aproximación indirecta al tema y por introducir la categoría de "fracaso escolar" al final de la entrevista para no imponérsela a los entrevistados, para ver si ellos mismos la empleaban espontáneamente o no, y qué sentidos o asociaciones les evocaba.

### 3. *Dificultades y límites de las entrevistas*

De manera general, al tratarse entrevistas etnográficas, las hicimos todas sobre el terreno y ajustándonos, por tanto, a los condicionamientos de tiempo y espacio del centro escolar, en general, y de los agentes concretos. Todas se hicieron, por tanto, en distintos espacios del centro (sala de profesores, despachos, cafetería, biblioteca, patio). Por otra parte, la duración de las entrevistas osciló entre un mínimo de unos cuarenta minutos y un máximo de una hora y media en el caso de los docentes, directivos y técnicos socioeducativos, fundamentalmente para adaptarse a las horas libres de los entrevistados (que la mayor parte de las veces coincidían con la duración de una clase), haciendo una segunda entrevista o conversando otras veces con los entrevistados para completar cuando se consideró necesario.

En el caso de los alumnos, las entrevistas tuvieron, por lo general, una duración de alrededor de entre veinte y treinta minutos, en algunos casos por limitación de tiempo (por ejemplo, el espacio de un recreo) y en otros por la conjunción de factores estructurales, situacionales o personales. A diferencia de los docentes, directivos y técnicos socioeducativos, cuyas profesiones se basan en gran medida en la palabra hablada, que ostentan una posición de autoridad en el centro y gozan de la confianza que les da la condición de adultos y profesionales de un oficio (y, por tanto, no tienen grandes problemas en explayarse hablando), las entrevistas a alumnos presentan dificultades especiales. En ocasiones, de hecho, es difícil juzgar qué factores se conjugan y entran en juego en la situación de entrevista y qué peso tienen en el desarrollo de la misma.



En primer lugar, desde un punto de vista *estructural*, se trata de sujetos que, por su edad y posición dominada en el espacio escolar, pueden dejarse imponer por la distancia social que les separa del investigador (adulto; en una posición ambigua en el medio estudiado, en cierta medida cercana al profesorado), limitando las respuestas o la facilidad para explayarse de los entrevistados, o tendiendo a proyectar una buena imagen de sí mismos, del centro o del resto de actores (efecto de deseabilidad social). No obstante, aunque este factor puede haber jugado en algún caso, a lo largo de los meses de observación hice un esfuerzo por hacerme ver como alguien ajeno a las funciones docentes y disciplinarias para normalizar en cierta medida mi presencia y generar algo de complicidad con los alumnos. Del mismo modo, mi apariencia joven (mayor para ser alumno, pero joven para ser profesor) probablemente ayudó a verme como alguien más cercano y a reducir la desconfianza que pudiera generar.

En segundo lugar, desde el punto de vista de la *situación* de entrevista, en ocasiones pudo darse por su parte –a pesar de mi explicación inicial insistiendo en que no se trataba de un cuestionario con preguntas cerradas y en el anonimato– una mala comprensión de la situación, de los principios de la entrevista o de mis intereses como investigador. Por último, también pudieron entrar en juego en algunas ocasiones la propia timidez del entrevistado/a o la distancia entre sus intereses y los del investigador<sup>54</sup>.

Por todo ello, se intentó, en cierta medida y con distinto éxito, adaptar las preguntas a los entrevistados (aprovechando la información recogida en la observación), así como adoptar un lenguaje familiar (sin tecnicismos) y un tono y gestualidad de conversación distendida. Sin embargo, por la conjunción de estos diversos motivos, los alumnos entrevistados/as en general se explayaron mucho menos que los adultos entrevistados en sus respuestas, y ello incluso cuando no había signos de incomodidad o desconfianza por su parte. Eso hizo que, en algunos casos, tuviéramos que adoptar un estilo más directivo. En un caso extremo, por clara timidez y parquedad del alumno, la entrevista se convirtió casi en una sucesión de “por qué” para forzar a hablar (ante la brevedad de sus respuestas

---

<sup>54</sup> Esto se puede ver cuando los entrevistados traen a colación y/o se explayan sobre puntos o anécdotas que parecen significativos para ellos y, no obstante, no saben responder o responden de forma parca a aquellas preguntas que más podrían interesar al investigador. Lo cual también puede reflejar, además de esa distancia social entrevistador-entrevistado o la dificultad del entrevistado para verbalizar ciertas cosas, la propia dificultad del entrevistador para adaptar las preguntas al mundo del entrevistado.

y la inutilidad de los silencios). En otro caso extremo, la elección del momento de la entrevista –a un alumno de etnia gitana al que acababan de expulsar de clase y cuyos conflictos eran habituales con la profesora– pudo inclinar al entrevistado, primero, a desconfiar de la grabadora, por lo que no la grabé, y, segundo, a *usar estratégicamente* la entrevista como “buzón de quejas” contra la profesora en cuestión y para convencerme de su inocencia (por efecto de deseabilidad social –limpiar su imagen– o para ganarme como aliado)<sup>55</sup>. No obstante, los dos casos referidos son excepciones y el resto de entrevistas realizadas discurrieron con bastante normalidad.

#### 4. Entrevistas de 2008-2009

También empleamos algunos materiales producidos en el trabajo de campo realizado en el centro en el curso 2008-2009. Aunque la investigación se centrara en un objeto de estudio distinto, algunas de las entrevistas y observaciones permitieron resituar el centro en su historia, ver diferencias de énfasis en algunos discursos y acceder, por ejemplo, parcialmente a la historia de las medidas de atención a la diversidad del centro, que han ido variando en función de diversos factores a lo largo de sus años de vida. De aquellos materiales iniciales hemos recuperado en concreto las entrevistas realizadas al director, al presidente de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos y a dos profesoras de compensatoria (una en un grupo de “compensatoria singular” y otra en un grupo “específico” de compensatoria), ambas modalidades desaparecidas cuando volvimos en 2012-2013.

Se analizaron, por tanto, en total treinta y seis entrevistas, sumando las de ambos trabajos de campo. Por economía, ya que las de 2012-2013 son mayoría y serán las que usaremos sobre todo a lo largo del texto, no precisaremos la fecha de las entrevistas en los *verbatim*s, salvo cuando se trate de las realizadas en 2008-2009. Por defecto, los *verbatim*s sin fecha remitirán, por tanto, al trabajo de campo de 2012-2013.

---

<sup>55</sup> Como recuerda Martín Criado (1998, 2014), los discursos son jugadas estratégicas y restituir esta dimensión estratégica en el análisis es fundamental para entenderlos.

## F. Análisis de documentos y datos secundarios

La etnografía no se limita a la combinación de observación y entrevistas. La del etnógrafo es más una posición de “depredador metodológico”, en palabras de María Isabel Jociles, en la cual, para entender un medio determinado, se pueden desplegar toda clase de prácticas imaginativas (grupos de discusión, *focus groups* “naturales”, entrevistas colectivas, análisis de documentos, técnicas gráficas...) de las cuales la observación y las entrevistas sólo son las más tradicionales y consolidadas.

En nuestro caso, se analizaron *documentos* producidos por el propio centro (su Proyecto Educativo de Centro, su Programación General Anual para el curso 2012-13 y su Plan de Convivencia) con el objetivo de contextualizar los discursos y las prácticas obtenidos en la observación y las entrevistas y conversaciones. Al tratarse de documentos oficiales, de carácter burocrático y de uso interno (o producidos para la Administración educativa), el riesgo de darles mayor importancia habría sido el de caer en una visión técnico-administrativa de las prácticas escolares, centrada en los datos, los programas oficiales y las declaraciones de intenciones. De ahí que se hayan analizado como complemento de otras técnicas, permitiendo, por ejemplo, recabar algunos datos ausentes en las entrevistas o contrastar los discursos sobre los programas y dispositivos institucionales con su definición sobre el papel.

También, como se verá más adelante, se emplearon algunos datos secundarios relativos al distrito Puente de Vallecas y a la ciudad de Madrid, para situar el centro estudiado en su entorno social inmediato.

## IV. PRESENTACIÓN DEL CAMPO

El IES Arturo Barea –así llamaremos al centro a partir de ahora para preservar su anonimato– es un centro público de educación secundaria situado en el en el distrito de Puente de Vallecas, en el sureste de la ciudad de Madrid. Para entender sus dinámicas internas es necesario situarlo primero en el entorno social en el que se encuentra y,

segundo, entender sus características y su lugar en el mercado escolar local y en el espacio de los centros de secundaria.

## A. El entorno social del centro: un distrito popular en transformación

El instituto se encuentra en un distrito popular de la capital con una historia de intensas transformaciones en el último siglo:

En los últimos cincuenta años se ha formado la estructura social de Vallecas-Puente de Vallecas. Los primeros inmigrantes nacionales compartían unas condiciones de pobreza y subordinación social generalizadas. A lo largo de los años, el movimiento social ascendente de algunas familias, los desplazamientos residenciales a lo largo de diferentes partes del distrito y la llegada de nuevos habitantes de otras zonas de la ciudad y (recientemente) fuera de España, han configurado la heterogeneidad socio-económica y étnica actual del distrito. (Poveda, 2003: 34)

La zona se considera tradicionalmente una zona popular, de clase trabajadora, puesto que acogió desde finales del siglo XIX y principios del XX a mano de obra industrial y, más adelante, en los años cuarenta y cincuenta se convirtió en zona receptora de las migraciones internas de campesinos (extremeños, andaluces y manchegos), consolidándose en los sesenta como “asentamiento de población obrera” (Poveda, 2003: 6). En esos años, la ausencia de políticas de vivienda en la zona hace que sus nuevos habitantes construyan con frecuencia sus casas en condiciones de infravivienda y chabolismo. La falta de equipamientos e infraestructuras alimenta las reivindicaciones vecinales, que aumentarán en los años siguientes e irán constituyendo un tejido asociativo que aún hoy es un rasgo característico del distrito (Ayto. de Madrid, 2005; Poveda, 2003).

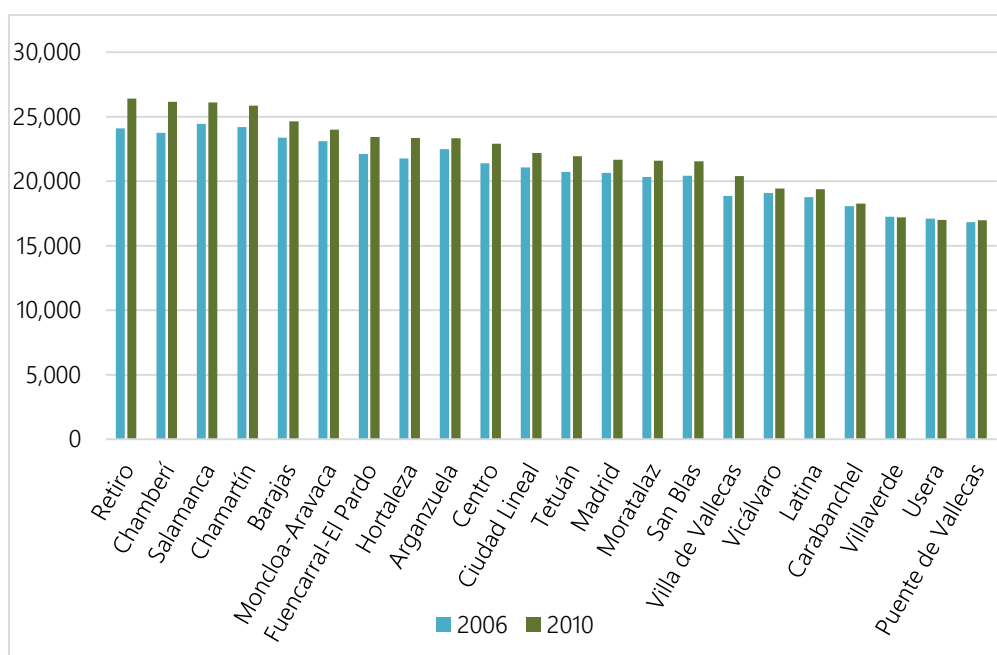
Desde principios de los setenta, la población del Puente de Vallecas comienza a diversificarse con la llegada de obreros cualificados, empleados administrativos y profesiones liberales –beneficiándose con frecuencia de las políticas de vivienda pública– y con la formación de una comunidad gitana proveniente de otras regiones de Madrid y traída por las políticas de realojo (Poveda, 2003: 12). La heterogeneidad social del distrito se sigue intensificando en las décadas siguientes con la llegada de inmigrantes extranjeros

desde los ochenta (en un primer momento, fundamentalmente, marroquíes, superados después por latinoamericanos procedentes en su mayoría de Ecuador, Perú y Colombia; Ayto. de Madrid, 2005: 145), con el plan de vivienda promovido a mediados de esa década (que erradica casi toda la infravivienda; Ayto. de Madrid, 2005: 144) y el incremento de la población empleada en los servicios, si bien se hacen visibles las fuertes diferencias entre sus barrios.

### 1. *La estructura social de Puente de Vallecas en la actualidad*

Resultado de esta evolución, en la actualidad el distrito Puente de Vallecas concentra en su mayoría a “familias trabajadoras, a veces con escasez de recursos económicos y gran inestabilidad laboral” (Ayto. de Madrid, 2005: 145). Tiene la renta bruta per cápita más baja de la ciudad de Madrid, siendo uno de los más poblados (el cuarto en 2013, con 233 852 habitantes).

Gráfico 1. Renta bruta per cápita en Madrid por distritos (euros)



Fuente: Elaboración propia a partir de *Contabilidad municipal de la ciudad de Madrid*. Área de Gobierno de Economía, Hacienda y Administración Pública. Ayuntamiento de Madrid. Dirección General de Estadística.

Podemos usar como indicador parcial de la *clase social* en el distrito el régimen y los grupos de cotización a la Seguridad Social de sus residentes: la proporción de ingenieros y licenciados y personal de alta dirección es de un 4,2% de los afiliados (muy inferior al 15,2% del conjunto de Madrid), así como la de ingenieros técnicos, peritos y ayudantes titulados (4,1%) y la de autónomos son inferiores a la de Madrid en conjunto; la proporción de clases medias (jefes administrativos y de taller, ayudantes no titulados, oficiales administrativos, subalternos y auxiliares administrativos), de 39,1%, es similar a la de Madrid; la proporción de clases trabajadoras (oficiales de primera y segunda, tercera y especialistas y peones) muy superior a la de Madrid (52,2% frente al 38,3%)<sup>56</sup>. Se puede decir, por tanto, que se trata de un distrito donde se da un predominio de las clases trabajadoras, pero con una presencia significativa de clases medias.

Los datos de ocupación de los censos de 2001 y 2011 nos informan también de un claro predominio de las clases populares en el distrito (como puede apreciarse en el Gráfico 2), que persiste durante la última década, a pesar de las recomposiciones de las clases populares: con un ligero declive, dentro de éstas, de la clase obrera tradicional (relacionado también con la caída de la ocupación derivada de la crisis) y un aumento del número de trabajadores de los servicios; y con la incorporación de los inmigrantes extranjeros a estas clases. Si las clases altas se encuentran claramente infra-representadas en el distrito en comparación con la media de la ciudad de Madrid, la proporción de clases medias es similar. No obstante, en la última década se ha dado en el distrito un ligero crecimiento de los técnicos y profesionales científicos e intelectuales (lo que Bourdieu consideraría fracción dominada de la clase dominante; Bourdieu, 1979a) y los empleados.

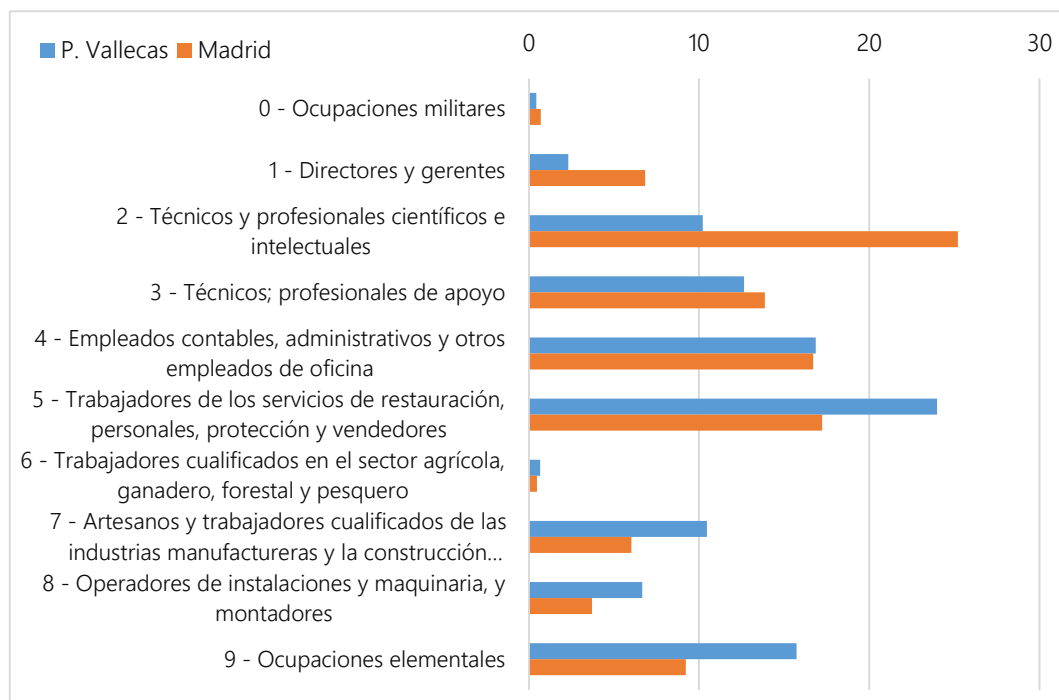
En lo que respecta al *capital cultural*, la población adulta mayor de veinticinco años tiene en su mayoría titulación inferior a secundaria segunda etapa –Bachillerato o FP– (67,3% frente al 45,3% del conjunto de la ciudad), así como un porcentaje bajo de titulados universitarios (10,2% frente al 29,4% de Madrid). El distrito cuenta, por tanto, con una

---

<sup>56</sup> /Este método para evaluar la clase social deja fuera a los grupos sociales que desarrollan su actividad en la “economía sumergida” o por cuenta propia sin afiliarse a la Seguridad Social en el distrito (por ejemplo, extranjeros o gitanos), particularmente importantes en periodo de crisis económica, pero da una idea aproximada de la estructura de clases del barrio. Fuente: Tesorería General de la Seguridad Social. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Elaboración propia a partir de Banco de Datos del Ayto. de Madrid ([www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica); consultado el 18-01-2014).

proporción muy alta de población con bajo capital cultural y con una baja proporción de población con capital cultural medio y alto.

Gráfico 2. Ocupación de los residentes en Puente de Vallecas (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia a partir de Censo de Población y Viviendas 2011. Resultados detallados (<http://www.ine.es/censos2011/tablas/Inicio.do>). Ocupados de 16 y más años. CNO11.

Tabla 1. Población de 25 y más años por nivel educativo. Porcentajes

Nivel educativo	Madrid	P. Vallecas
Educación primaria o inferior	22,0	37,0
Educación básica (Graduado)	23,3	30,3
FP	6,8	8,2
Bachillerato	16,5	12,7
Titulados universitarios	29,4	10,2
Total	100	100

Fuente: Ayuntamiento de Madrid. Dirección General de Estadística. Elaboración propia a partir del Banco de Datos del Ayto. de Madrid ([www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica); consultado el 18-01-2014)

Por otra parte, en el distrito abundan las situaciones de precariedad e inestabilidad laboral y económica. El paro registrado era del 22,67% en enero de 2013, el más alto de la ciudad, frente al 15,4% en Madrid. Un 40,5% de los parados lo son de larga duración y el 51,8% no percibe prestación<sup>57</sup>. Si bien el paro correlaciona con el nivel de formación, el 50,8% de los parados registrados lo constituyen personas con “educación secundaria general” (bachillerato elemental, EGB o ESO), superando a quienes tienen un nivel educativo de primaria o inferior (por efecto de la edad y la incorporación al mercado de trabajo en un estado anterior del mismo). Además, afecta sobre todo a las clases trabajadoras (“ocupaciones elementales”, trabajadores de los servicios y artesanos y trabajadores cualificados de la industria y la construcción, por este orden), y menos a las clases medias presentes en el distrito<sup>58</sup>.

Otro indicador de situaciones de precariedad cercanas a la exclusión social en el distrito son los datos relativos a la intervención de los Servicios Sociales. Puente de Vallecas es el distrito de la capital con mayor número de menores acogidos por los Servicios de Apoyo a los Acogimientos de menores en familia extensa entre 2005 y 2009. También el que ha tenido mayor número de casos de menores atendidos por los Equipos de Trabajo con Menores y Familias (ETMF) en la última década (sólo superado por el distrito Latina desde 2010 por la crisis económica). Del mismo modo, el número de demandas de intervención y el número de familias y personas atendidas por los Centros de Atención a la Infancia (CAI) ha sido de los más altos de Madrid durante la última década –y el más alto de la ciudad entre 2009 y 2012–<sup>59</sup>. También los datos relativos a la Renta Mínima de

---

<sup>57</sup> El más alto dentro del distrito es el del barrio de Entrevías (27,75%) y el menor el de Palomeras Bajas (19,17%). Esta diferencia entre ambos barrios en la tasa de paro también se manifiesta a nivel del capital cultural de sus habitantes: si Entrevías cuenta con el mayor porcentaje de personas con estudios primarios o inferiores (46,8%) y la menor proporción de titulados universitarios (5,4%) del distrito, Palomeras Bajas, al contrario, cuenta con el menor porcentaje de personas con estudios primarios o inferiores (30%) y el mayor de titulados universitarios (14,7%) (Fuente: Elaboración propia a partir de Ayuntamiento de Madrid. Dirección General de Estadística. Consultado en el Banco de Datos del Ayto. de Madrid ([www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica)) el 18 de enero de 2014).

<sup>58</sup> Fuente: Servicio Público de Empleo Estatal. Elaboración por Dirección General de Estadística del Ayuntamiento de Madrid. Consultado en el Banco de Datos del Ayto. de Madrid ([www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica)) el 18 de enero de 2014. La expresión “ocupaciones elementales” es la usada por la fuente, pero nos parece que, además de ambigua, muestra un juicio de valor con un marcado sesgo de clase.

<sup>59</sup> Fuente (para todos los datos anteriores del párrafo): Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales. Dirección General de Familia, Infancia y Voluntariado. Consultado en el Banco de Datos del Ayto. de Madrid ([www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica)) el 18 de enero de 2014.



Inserción (RMI) son significativos en el distrito: registra el mayor número de solicitudes tramitadas de la ciudad en las dos últimas décadas (1991-2010), así como el mayor número de perceptores (2008-2010)<sup>60</sup>.

## 2. *La educación en Puente de Vallecas*

En cuanto a las características del *mercado escolar* local, frente a la idea habitual que asocia el predominio de clases trabajadoras con un predominio de la red escolar pública, en Puente de Vallecas la iniciativa privada ha tenido históricamente un peso relativamente importante, emergiendo en los sesenta como respuesta al déficit de puestos escolares y pasando a significar desde los setenta “una inversión específica en términos de movilidad socio-educativa y laboral” (Poveda, 2003: 26).

El distrito contaba en el curso 2011-2012 con un 48,3% de alumnos matriculados en centros privados concertados (cinco puntos superior al del conjunto Madrid), un 47,8% en centros públicos (nueve puntos superior al de Madrid) y un 3,9% en centros privados no concertados (trece puntos inferior al de Madrid) en el conjunto de las enseñanzas no universitarias. En este sentido, se mantiene la distribución público-privado que se encontraba en el distrito a finales de los noventa (véase Poveda, 2003), con la única salvedad de que la privada-concertada se ha extendido también en la educación infantil en la última década (pasando de un 3,5% en 1998-99 a un 49,5% en 2011-12<sup>61</sup>).

---

<sup>60</sup> Fuente: Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales. Dirección General de Servicios Sociales y Atención a la Dependencia. Consultado en el Banco de Datos del Ayto. de Madrid ([www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica)) el 18 de enero de 2014.

<sup>61</sup> Este crecimiento de la privada-concertada en la etapa de educación infantil en la última década no es una tendencia única de este distrito, sino que se ha dado también en la ciudad de Madrid a nivel global, donde ha aumentado alrededor de cinco puntos porcentuales entre los cursos 1999-2000 (58,4%) y 2011-2012 (63%) (Fuente: Consejería de Educación de la CAM. Consultado en el Banco de Datos del Ayto. de Madrid –[www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica)– el 18 de enero de 2014). A nivel nacional, las cifras son más estables (alrededor de un 65% de alumnos de infantil en la pública en la última década; Fuente: INE, Estadística de la Enseñanzas no universitarias. Series de alumnado por CCAA).

Tabla 2. Alumnos en educación pública o privada-concertada (curso 2011-12).  
Porcentajes

Distrito	Ciudad de Madrid		Puente de Vallecas	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Infantil	37,0	63,0	50,5	49,5
Primaria	35,8	64,2	44,5	55,5
ESO	33,6	66,4	39,0	61,0
PGS	57,2	42,8	53,9	46,1
FP	64,5	35,5	64,5	35,5
Bachillerato	47,4	52,6	64,4	35,6
Total	39,1	60,9	47,8	52,2

Fuente: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Elaboración propia a partir del Banco de Datos del Ayto. de Madrid ([www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica); consultado el 18-01-2014)

La población en edad escolar en el distrito es también heterogénea desde el punto de vista de la clase social de las familias, de la etnia y la nacionalidad. El distrito registra un porcentaje relativamente alto –aunque no de los mayores– de alumnos clasificados como “alumnos con necesidades de apoyo educativo”<sup>62</sup> (tres puntos superior al de Madrid). Asimismo, cuenta con un 19,4% de alumnado extranjero, superior a la media madrileña (13,3%), aunque no de los más altos de la capital<sup>63</sup>. Éste, además, está sobrerrepresentado en los Programas de Garantía Social e infrarrepresentado en las etapas no obligatorias (Infantil, FP y Bachillerato), y se concentra fundamentalmente en la escuela pública (ver tabla 3). Por último, Puente de Vallecas cuenta también con una presencia importante de alumnado de etnia gitana<sup>64</sup>.

<sup>62</sup> Los datos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid incluyen bajo esta etiqueta situaciones muy diversas: “Alumnos con necesidades educativas especiales” (discapacidad auditiva, motora, psíquica, visual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conducta/personalidad/comportamiento, plurideficiencia), “Alumnos con altas capacidades intelectuales”, “Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” (retraso madurativo, trastornos graves del desarrollo del lenguaje y la comunicación, hiperactividad con déficit de atención), “Alumnos con desconocimiento grave de la lengua de instrucción” y “Alumnos con situación de desventaja socio-educativa”.

<sup>63</sup> Fuente: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Consultado en el Banco de Datos del Ayto. de Madrid ([www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica)) el 18-01-2014.

<sup>64</sup> Si bien no hay datos sobre su proporción exacta en el distrito en la actualidad, Poveda (2003: 17) señala que en 1999-2000 la “diversidad cultural” venía más de la mano de los gitanos que de los inmigrantes, aunque, con la importante llegada de inmigrantes extranjeros en los años posteriores, es posible que esta relación se haya invertido.

Tabla 3. Alumnos extranjeros en la educación pública o privada-concertada (curso 2011-12). Porcentajes

	Ciudad de Madrid	Puente de Vallecas
Concertado	30,6	34,7
Privado	6,4	0,4
Público	63,0	64,9
Total	100	100

Fuente: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Elaboración propia a partir del Banco de Datos del Ayto. de Madrid ([www.madrid.es/estadistica](http://www.madrid.es/estadistica); consultado el 18-01-2014)

Aunque no se facilitan datos de “éxito” y “fracaso” (entendidos como obtención o no del título) en educación obligatoria desagregados por distritos en Madrid, la presencia en el distrito de tres Aulas de Compensación Educativa (ACE), el mayor número de la ciudad de Madrid junto con Carabanchel, y una Unidad de Formación e Inserción Laboral (UFIL) indirectamente apuntan a una proporción significativa de alumnos “en riesgo de fracaso”<sup>65</sup>.

## B. Un centro público en ascenso

El instituto es relativamente joven en comparación con el resto de centros de secundaria del distrito (creados a finales de los sesenta o en los ochenta). Abrió sus puertas a principios de los dos mil, en cierta medida respondiendo y contribuyendo a su vez al paisaje cambiante del distrito. No obstante, es en la actualidad un centro consolidado, que oferta enseñanzas de ESO y Bachillerato (Ciencias de la Naturaleza y la Salud, y Humanidades y Ciencias Sociales) –es decir, la rama “académica” de la secundaria postobligatoria, de orientación universitaria–. También se ha dado cierta estabilidad en el

---

<sup>65</sup> Este tipo de ofertas escolares “alternativas” para alumnos a los que se deriva de la ESO por entender que no van a conseguir titular se concentran y aparecen sobrerrepresentadas en los distritos populares de la ciudad, de forma que se pueden leer como una medida indirecta de la segregación escolar.

equipo directivo en la última década. En el curso en que se realizó el trabajo de campo (2012-2013), contaba con 925 alumnos y 69 profesores.

El centro cuenta, como otros centros, con todo un conjunto de *docentes especializados* (profesores de diversificación, de compensatoria y de pedagogía terapéutica) y *técnicos o profesionales socioeducativos* (orientadora, PTSC, técnico integrador social, mediador gitano), especializados en distintos tipos de intervención y con un papel importante en la gestión de los “alumnos con dificultades”. Además, cuenta con toda una serie de “medidas de atención a la diversidad”, dispositivos institucionales directa o indirectamente relacionados con el “fracaso escolar”: programa de diversificación curricular en tercero y cuarto curso de ESO; programa de compensatoria, con diversas modalidades en primero y segundo; programa de integración (para “alumnos con necesidades educativas especiales”); planes de apoyo escolar (Plan de Mejora de Vallecas, Programa de Acompañamiento Escolar-PROA, Plan Refuerza); aula de enlace, hasta 2012.

Ubicado en el entorno social que hemos descrito, el instituto recibe alumnos de los barrios más y menos desfavorecidos del distrito, lo que hace a su alumnado relativamente heterogéneo. Situado en una zona re-urbanizada a principios de los años noventa (sustituyendo los “asentamientos informales” y viviendas precarias por nuevas viviendas, de realojo y protección oficial), recibe alumnos principalmente “de clase baja y media baja, con un porcentaje inferior de clase media y un mínimo de población de clase media-alta”, como señala su propio Proyecto Educativo de Centro (2006). También es significativa la presencia de alumnado de etnia gitana (entre un 3 y un 4% del alumnado) y de alumnos de nacionalidad extranjera (sobre todo de origen sudamericano –en su mayoría de Ecuador– y chino, aunque también de Europa del Este, Magreb y otras zonas de África), reduciéndose esta “diversidad cultural” conforme se avanza hacia los cursos superiores.

En cuanto a las características socio-económicas y culturales de las familias, los datos producidos por el propio centro y recogidos en su Proyecto Educativo son reveladores (en este caso, relativos al curso 2005-06)<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> No pudimos conseguir datos más recientes relativos a cursos posteriores.

Tabla 4. Nivel de estudios de padres y madres del centro (curso 2005-06)

Nivel de estudios	Distribución porcentual
Primarios sin especificar	17%
EGB, graduado escolar	31,5%
Bachillerato	13%
FP-1, FP-2	9%
Universitarios	7,5%
Sin datos	22%

Fuente: IES Arturo Barea, Proyecto Educativo de Centro, 2006

Tomando el nivel de estudios de los padres como indicador del capital cultural de las familias, vemos que sólo un 7,5% tiene estudios universitarios y que el 61,5% (por tanto, la mayoría) posee un título inferior o igual al de Bachillerato, cifras muy similares a las que veíamos para la población global del distrito. El centro recibe, por tanto, un alto porcentaje de familias con bajo capital escolar y un porcentaje menor con capital escolar medio y alto –aunque probablemente superior al de otros de centros del distrito–.

Por otro lado, los datos sobre la profesión de los padres vendrían a confirmar la heterogeneidad relativa de las familias con un predominio de las de origen popular:

Tabla 5. Profesión de los padres y madres del centro (curso 2005-06)

Profesión	Distribución
Artesano u obrero especializado	16,2%
Personal de servicios	26,4%
Empleado (empresa pública o privada)	11,8%
Pequeño comerciante (sin empleados)	2,9%
Profesional con titulación universitaria	6,2%
Ama de casa	15,7%
Otros	2%
No contesta	18,8%

Fuente: IES Arturo Barea, Proyecto Educativo de Centro, 2006

Vemos, por tanto, que la matrícula del centro refleja en cierta medida la estructura social del distrito, aunque los niños y adolescentes de distintos orígenes sociales y étnicos se distribuyan de forma desigual entre los distintos centros públicos. Aunque el instituto es definido por la mayor parte del equipo como un “centro difícil” por la población que recibe, es percibido como menos “difícil” que otros en el distrito o en otras zonas de Madrid – identificándose el grado de “dificultad” de forma más o menos explícita con el porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas (gitanos o migrantes), a “familias desestructuradas” o “en desventaja”, o con problemas de disciplina–.

La reputación de las escuelas públicas en este mercado escolar local depende en parte de la distancia de las mismas con respecto al estereotipo negativo de las escuelas-gueto, en las que los grupos sociales “difíciles” (estigmatizados: gitanos, inmigrantes, indisciplinados o “delincuentes”) se “concentrarían”: cuanto más cerca de esta imagen, menos atraerán a las familias (autóctonas y payas) de clase media. De ahí que el centro se defina por oposición a este estereotipo y en comparación con otros centros del distrito:

[...] hay dificultades muy variadas. Yo soy consciente de que mis compañeros del IES 1, por ejemplo, o que mis compañeros del IES 2, tienen un centro con bastante más dificultad, desde el punto de vista del alumnado que atienden, que el nuestro. Pero, sin embargo, mis compañeros del IES 3, o del IES 4, o del IES 5, pues tienen unos alumnos muy similares a los nuestros. (Entrevista: director)

En comparación con otros centros de aquí de Vallecas, no tenemos tantos niños gitanos, ¿eh? Sobre todo porque, a lo mejor en números absolutos sí, pero en números relativos no, porque están mucho más divididos o tienen muchos más grupos. ¿Vale? Entonces, no recuerdo ahora el número exacto, pero si tenemos entre primero y segundo, pues yo qué sé, 40 niños y niñas gitanos, eso es un porcentaje muy bajito en comparación con los que puedan tener en el IES 1 o en el IES 2, por decirte los otros dos institutos más cercanos al nuestro. Entonces, en ese sentido, tienen mayor concentración de alumnado gitano esos dos institutos. (Entrevista: director)

De hecho, el instituto formó parte, entre 2006-07 y 2009-10, del Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en los Centros Públicos Prioritarios (renombrados después “centros de especial dificultad”), promovido por la Comunidad de Madrid junto con otros centros del distrito, lo que le dio acceso a recursos adicionales durante esos años.

Además del tipo de alumnado que recibe, juegan también en la reputación del centro en el mercado escolar local sus buenos resultados en términos relativos, en comparación con el resto de centros del mismo y en comparación con su propia evolución

en el tiempo. Si el equipo del instituto es muy consciente de las “dificultades” de los alumnos del centro para completar la educación obligatoria y de la alta tasa de “fracaso escolar” en términos absolutos<sup>67</sup>, sus resultados académicos en la ESO serían mejores que los de la mayoría de centros del distrito –según los propios actores del centro– y habrían conocido una gran mejoría en la última década, pasando de un 38% de titulados en ESO en la primera promoción a un 63% seis cursos después.

Todo ello hace que sea un instituto con buena reputación y bastante demandado en el distrito, quedándose un porcentaje de los solicitantes fuera:

Ayer hubo Consejo Escolar y se hablaba: “Pues se han quedado fuera este año en primero de la ESO 56 alumnos”. Es la primera vez que se quedan 56 alumnos sin poder entrar en este instituto, porque es el instituto que más gente quiere venir. Aquí. [...] Gente que no está en los colegios adscritos a este instituto también está solicitando este instituto, a pesar de que no hay plazas. No hay plazas en primero. En primero de Bachillerato creo que hay plazas y en segundo. [...] Y siguen pidiéndolo y eso es un reflejo de la fama que está cogiendo este instituto. (Entrevista: presidente del AMPA, 2008-2009)

A pesar de las “dificultades” relativas a la población que les llega y a los recortes presupuestarios en educación, los miembros del equipo entrevistados expresaron todos una opinión muy positiva del centro, en general definiéndolo como un “centro distinto”, “especial”, “bastante excepcional”, señalando el proyecto educativo, el impulso y actitud abierta del equipo directivo, los valores progresistas del equipo (inclusividad, participación, éxito escolar para todos, una visión “educativa” y no “punitiva” de la convivencia, defensa del sector público), el compromiso del equipo con su trabajo, la auto-evaluación de su progreso y resultados (empleando la cuantificación), y sus iniciativas innovadoras como características distintivas y positivas del mismo.

Hay, por tanto, una cierta *narrativa institucional* (Ball *et al.*, 2012), que sitúa al centro como un centro “especial”, un centro progresista e inclusivo. Además, esta narrativa representa al instituto en progreso continuo hasta la llegada de la crisis: se pasó de un equipo directivo más cerrado a uno más abierto y activo, se pasó de los grupos homogéneos a un ideal de heterogeneidad (ya no se realizaría una “segregación fuerte”),

---

<sup>67</sup> El propio director recurrió, tanto en 2008-2009 como en 2012-2013, a la metáfora de la *pirámide* para ilustrar indirectamente el “abandono”, o la selección, a lo largo de los cursos de la ESO: en 2008-2009, había siete grupos en primero, seis en segundo, cinco en tercero y cuatro en cuarto; en 2012-2013, siete en primero, siete en segundo, cinco en tercero y cuatro en cuarto.

se mejoraron los resultados académicos (tasas de titulación), se redujeron los “problemas de convivencia”. El relato se vuelve más pesimista en 2012, tras la entrada de la crisis y el cambio de contexto político (un gobierno conservador, que amenaza con una nueva e inminente reforma educativa, la movilización y “desgaste” del sector educativo con el impulso de la Marea Verde<sup>68</sup>).

Una de las características que hacen del centro un instituto especial es su disposición a la innovación y a la experimentación. Prueba de ello son los cambios y ensayos sucesivos realizados con las distintas medidas de “atención a la diversidad” (distintas modalidades de compensatoria y grupos de refuerzo curricular –medida del centro–), como veremos adelante: grupos homogéneos al principio; grupos de refuerzo curricular hasta tercero, luego sólo en primero y segundo; grupos de compensatoria específica en primero y segundo, luego eliminados y “distribuidos”; grupo de compensatoria singular, desaparecido; etc. También lo son iniciativas alternativas a nivel “metodológico” como los grupos interactivos o los planes de trabajo<sup>69</sup>. Todo ello contribuye también a su reputación en el espacio de los centros de secundaria, aunque se vea, como el resto de centros de este tipo, limitado en sus acciones innovadoras por las diversas condiciones administrativas y materiales que caracterizan a la organización de los institutos. Diversas características lo empujan, por tanto, también hacia la normalidad: una rotación del profesorado que favorece prácticas y representaciones comunes a otros centros; el ajuste a la legalidad, a los condicionantes administrativos, al currículo oficial (con menor margen de acción que en primaria); la población que recibe, no muy distinta a la de otros centros públicos.

En este contexto particular, el de un centro público de secundaria de un distrito popular, bien posicionado y en ascenso (al menos hasta la crisis) en el espacio de los centros

---

<sup>68</sup> Buena parte de los profesores, aunque no todos, participaron activamente en las movilizaciones contra los recortes en educación que empezaron en 2011, así como en la llamada Marea Verde que surgió junto con otras protestas en los servicios públicos (la Marea Blanca en sanidad, la Marea Naranja en servicios sociales, la Marea Roja en investigación, etc.) poco después de que apareciera el movimiento 15M (mayo de 2011) y fuertemente influidas por éste. Tras meses de protestas ignoradas por el gobierno, sin embargo, el movimiento experimentó una cierta fatiga y decaimiento, y ello, junto con las divisiones entre los profesores más activamente movilizados y los más escépticos en el instituto, produjo, según el director, cierta desmotivación entre algunos de ellos. Durante el trabajo de campo, hubo algunas movilizaciones puntuales, pero no afectaron seriamente a la marcha del curso.

<sup>69</sup> Aunque, como veíamos en 2009, estas iniciativas eran concebidas por sus propios protagonistas como “normales”, “nada muy innovador”, situándolas en un lugar secundario y subordinado con respecto a las prácticas pedagógicas convencionales y el currículo oficial.



de secundaria, deben situarse, por tanto, los análisis que expondremos en los capítulos 4, 5 y 6. Es, justamente, comprendiendo la especificidad del medio estudiado como podemos extraer claves de interés sobre lógicas y procesos más generales.

Tanto el centro como los sujetos entrevistados u observados aparecerán con pseudónimos a lo largo de toda la tesis para conservar su anonimato.





PARTE II

CONSTRUCCIONES



## Capítulo 3

# GENEALOGÍA DEL “FRACASO ESCOLAR” EN ESPAÑA

## GÉNESIS E INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN PROBLEMA SOCIAL

Como se ve, no se trata de erudición y de arqueología pedagógica. Si salimos del presente, es para volver a él. Si huimos de él, es para verlo mejor y comprenderlo mejor. (Durkheim, 1999 [1938])

El problema del “fracaso escolar” está especialmente de actualidad en los últimos tiempos. Sucesivos ministros de educación no han dudado en caracterizarlo como el problema más importante de la educación en España y rara es la noticia sobre educación que no lo menciona. Objeto de múltiples discursos, se nos aparece naturalmente como un problema público de primer orden que reclama solución y exige el despliegue de políticas y de dispositivos específicos.

Sin embargo, el carácter evidente y natural de los fenómenos sociales hace que olvidemos con frecuencia su *génesis*, así como los procesos que los instituyen como tales. Pese a la evidencia con la que se nos presenta hoy en día, el “fracaso escolar” no siempre fue considerado un problema por la sociedad española. El lugar que ocupa hoy en el imaginario colectivo y en las agendas lo debe a toda una historia que está por reconstruir sistemáticamente. Situado en el tiempo largo –el de la escolarización y los modos de educación–, el “fracaso escolar” aparece así como un problema de constitución *reciente*, ligado a la vez a una serie de transformaciones sociales y escolares más amplias y a todo un trabajo colectivo de enunciación, movilización de actores y elaboración de la categoría que ha acabado por imponerla como principio de visión y división del mundo social.

El presente capítulo expone un análisis *genealógico* de la emergencia e institucionalización del fracaso escolar como problema social y público en la España del siglo XX. ¿De dónde viene eso que llamamos “fracaso escolar”? ¿Cómo se ha constituido históricamente en una realidad evidente y en un problema social objeto de saberes especializados y ordinarios, de dispositivos de intervención y políticas estatales?

Pese a la evidencia con la que se nos presenta hoy en día, el “fracaso escolar” es el producto de un proceso histórico de *problematización* que tiene lugar en las sociedades europeas –con ritmos y características diferentes– en la segunda mitad del siglo XX, pero cuyos antecedentes pueden remitirse a finales del XIX y principios del XX, y cuyas ramificaciones y reconfiguraciones pueden rastrearse hasta nuestros días. Además, el “fracaso escolar” es en buena medida un *significante vacío* que adopta sentidos y connotaciones distintas según los contextos históricos y los grupos sociales. Es *objeto de luchas* que trascienden el ámbito escolar, involucrando a una diversidad de especialistas de otros campos en la definición e intervención del problema (pedagogos, psicólogos, sociólogos, psiquiatras, políticos, medios de comunicación, sindicatos, organizaciones internacionales, etc.), y en la pugna más o menos explícita por imponer la visión *legítima* del problema, de sus causas y sus soluciones.

Partiendo de estas premisas, en este capítulo vamos a reconstruir la génesis del “fracaso escolar” como problema social y público en España y algunas de sus transformaciones recientes. Localizaremos así los principales actores, discursos y prácticas que han intervenido en la construcción histórica del problema y en sus transformaciones

hasta nuestros días. Se trata, por tanto, de seguir un conjunto de procesos para delimitar los principales momentos, actores y desplazamientos en la problematización del “fracaso escolar”, en relación con sus condiciones sociales de producción, no de una historia completa de la educación y la escolarización en España –una historia *total* o *global* (Foucault, 1969: 19)–, ni de un “análisis del sistema de discursos” (Conde, 2010) completo alrededor del problema.

## I. CONDICIONES DE APARICIÓN

El surgimiento de un problema social es por lo general el resultado de la conjunción de una serie de procesos o transformaciones objetivas; de un trabajo colectivo de enunciación, movilización, elaboración de categorías e identidades, que logran (o no) imponer el *reconocimiento* y la *legitimación* del problema como tal; y de un proceso de *institucionalización* que tiende a fijar las categorías, a designar agentes competentes para la resolución del problema y a establecer programas de acción y modos de gestión del mismo (Lenoir, 1990).

En el caso concreto del “fracaso escolar”, en el sentido dominante que éste tiene en la actualidad (el hecho de no completar la escolaridad obligatoria), pueden señalarse varios procesos que constituyen, a nuestro juicio, las *condiciones de aparición* del problema, que, fruto de una evolución histórica desigual, no lineal, han ido engarzándose pieza a pieza<sup>70</sup>.

Una de estas condiciones es el *proceso de escolarización*. Lejos de los relatos que lo representan como un progreso lineal e inevitable en el derecho a la educación, la imposición de la *escolaridad obligatoria* por parte del Estado se logró con muchas dificultades y resistencias desde sus inicios, conquistándose lentamente contra el trabajo

---

<sup>70</sup> Conviene resaltar la diversidad de significados que se asocian a la noción de “fracaso escolar”, sin que por ello –claro índice de la institucionalización del problema– se vea alterada la percepción generalizada de que se está hablando de una misma cosa, ni la percepción social de su carácter problemático. Se confunde con “dificultad escolar”, “dificultades de aprendizaje”, y se usa habitualmente como sinónimo de malas notas, suspensos en pruebas o exámenes, repetición de curso, frustración psicológica, bajo rendimiento escolar o no completar los objetivos pedagógicos asignados a un curso, ciclo o edad. Aunque predomina el de “no titulación en ESO a la edad teórica” (su sentido actual dominante, de carácter *arbitrario* y *credencialista*).



infantil y los modos de educación no escolares (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Sus sucesivas declaraciones y ampliaciones legales (ver tabla 5) tardaron mucho en hacerse efectivas, de forma que no se llegaría a la escolarización completa de la población de seis a doce años hasta la segunda mitad de los setenta (ver tabla 6), consolidándose finalmente “la escuela como un espacio de socialización obligatorio frente al hogar, el lugar de trabajo o la calle” (Viñao, 2004: 232). La escolarización de masas es una construcción política (Ramírez y Boli, 1999). Asimismo, desde los cincuenta y sobre todo en los sesenta, el Bachillerato conocería un fuerte aumento de matriculados (Fernández Enguita, 1994: 122–123; Carabaña, 1999: 722–723), signo de una apertura a una franja más amplia de población. No obstante, estos cambios en la demografía escolar no explican por sí solos la emergencia del problema.

Tabla 5. Reformas legislativas de la educación obligatoria en España

Normas	nº años	edades
Ley Moyano (1857)	3	6 a 9
Decreto Romanones (1901)	6	6 a 12
Estatuto del Magisterio (1923)	8	6 a 14
Ley de Educación Primaria (1945)	6	6 a 12
Ley de Ampliación (1964)	8	6 a 14
LOGSE (1990)	10	6 a 16

Fuente: Cuesta (2005)

Importan también los cambios en la *configuración institucional* de la escuela y en la *organización escolar*. En el primer tercio del siglo XX se comenzó a introducir en la escuela primaria un nuevo modelo institucional, adaptado de la enseñanza secundaria, que acabaría por sustituir al entonces predominante de la *escuela unitaria* –un solo aula, un solo maestro, alumnos de edades y conocimientos dispares– y convertirse en el modelo normal de escuela primaria en los setenta: la *escuela graduada*, “con varias aulas, maestros, grados y alumnos clasificados y agrupados, lo más homogéneamente posible, en función de su edad y conocimientos” (Viñao, 1990: 8).

Tabla 6. Evolución de las tasas de escolarización en la enseñanza básica (1830-1975)

Año	6 a 12		
1830	24,7		
1860	44,9		
1908	47,3		
1923	50,7		
1931	51,8		
1934	56,5		
1950	71		
1952	69,1 (6 a 11)		
1955	76	6 a 13	
1963	-	76	6 a 14
1966	87,6	84	80,3
1971	94,4	93,3	-
1975	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de Cuesta (2005) para 1830-1955 y los informes Foessa (Fundación Foessa, 1970, 1983) para 1966-1975.

Con ello se introducirían cambios fundamentales en la organización escolar (Perrenoud, 1990: 78-79; Viñao, 1990: 8): sustitución del *método individual* por el *mutuo*, *simultáneo* o *mixto*; *agrupación* de los alumnos en cursos en función de un nivel medio similar de conocimientos, con maestros y espacios específicos; establecimiento de un *plan de estudios* general dividido en cursos o grados sucesivos, un *currículo* unificado, secuencial y progresivo; establecimiento de *exámenes* de paso entre cursos o grados.

A esto se añadirá la configuración en los años setenta de una enseñanza básica con tronco común de los seis a los catorce años, rompiendo con el *sistema dual* hasta entonces vigente, en el que la escuela primaria pública era frecuentada fundamentalmente por las clases populares y las enseñanzas secundaria –que comenzaba a los diez años– y universitaria estaban orientadas a las clases medias y altas. La ruptura con dicho sistema se completaría con una cierta “democratización” del acceso al bachillerato y una mayor conexión con la enseñanza primaria.

Conviene, por último, insistir, como lo sugiere el trabajo de Perrenoud (1990), en que no hay éxito o fracaso sin un determinado *sistema de evaluación y examen* que, en base a un currículo y a unas normas del *juicio escolar*, establezca los límites entre uno y

otro, que sirva de base a la escuela para aprobar, suspender, hacer repetir, considerar a unos más “atrasados” que a otros, etc. Pero, que exista un sistema de grados y exámenes no es condición suficiente para que fallar una determinada prueba se considere o experimente como un fracaso. Durante mucho tiempo, los exámenes en la universidad y en la enseñanza secundaria fueron meros rituales y los fracasos eran excepcionales debido a la fuerte selección previa y el asesoramiento de los docentes, que recomendaban no presentarse a quien no consideraban preparado<sup>71</sup>. Del mismo modo, en la enseñanza primaria, a principios del siglo XX los exámenes públicos y orales de los alumnos ante las autoridades locales y los padres fueron sustituidos por la exposición de trabajos escolares, que persistieron hasta el establecimiento de los *exámenes de promoción* en los sesenta (Orden de 22 de abril de 1963; Viñao, 2004: 137). Esos “fracasos escolares” particulares en pruebas concretas, que constituyen una de las bases de la problematización más tardía del “fracaso escolar”, ya en singular, como problema social, son también, por tanto, una realidad histórica relativamente reciente.

En suma, sin todos estos cambios sería impensable lo que hoy llamamos *fracaso escolar*: una noción asociada a la escolaridad obligatoria, que, fijada y ampliada legalmente por el Estado, se entiende como el número de años y cursos que debe permanecer todo ciudadano en la escuela para adquirir un “mínimo cultural vital” (Muel-Dreyfus, 1983: 46), y cuyo listón arbitrario se ha ido desplazando históricamente; una noción que presupone una “edad teórica” o “normal” para alcanzar un determinado nivel educativo sancionado por un título y, por tanto, una asociación entre edades y contenidos curriculares, una graduación escolar basada en una idea universal, lineal y progresiva del desarrollo intelectual “normal” del niño que no se convirtió en norma en la enseñanza “básica” o “elemental” hasta bien entrado el siglo XX; una noción que presupone una enseñanza básica unificada para todos y, por tanto, el fin del sistema escolar dual que existió en España hasta la aplicación de la Ley General de Educación (LGE) en los setenta; una noción, finalmente, que presupone toda una serie de filtros y prácticas de *evaluación y examen* que medirán el grado de adquisición del currículo y el *rendimiento* de los alumnos en las distintas asignaturas, cursos y ciclos,

---

<sup>71</sup> Pueden verse en este sentido tanto el análisis clásico de Durkheim (1999 [1938]) como los de Capitán (2002) o Mainer (2002) para el caso español. Como señala el *Diccionario de Pedagogía Labor* de 1936 en referencia a la enseñanza secundaria de entonces: “No hay suspensos. Al que no acredite suficiencia, se le devuelve simplemente la papeleta de examen” (Sánchez Sarto, 1936: 1286).

sirviendo de base al *juicio escolar* que dictamina los éxitos y fracasos concretos, y condicionando la sanción final por medio del título.

Entre estos elementos que permitieron la emergencia histórica del problema del “fracaso escolar”, como veremos, intervienen procesos de fondo, como las transformaciones de la estructura social y económica española. En los años sesenta y setenta, se da un proceso paralelo de industrialización y desruralización, así como un comienzo de terciarización de la economía y de asalarización (Tezanos, 2001). Ello va a dar lugar a la emergencia de las llamadas *nuevas clases medias*, entre las que se reclutarán buena parte de los expertos de la infancia y la adolescencia y los expertos de las dificultades escolares. Progresivamente, además, van a aumentar los requisitos de calificación de los puestos de trabajo y, con ello, el peso de las credenciales escolares en la estratificación de la fuerza de trabajo y en las oportunidades de acceso a determinadas posiciones sociales. La progresiva génesis de una *sociedad credencialista* traerá consigo la creación de un título mínimo asociado a la escolarización obligatoria, condenado prácticamente desde sus inicios a la dialéctica de la inflación y la devaluación de títulos escolares en un contexto de “democratización” del sistema escolar y de traslación hacia arriba de las desigualdades<sup>72</sup>.

Se puede señalar una última condición, en la que no se suele reparar con tanta frecuencia: la constitución de un *campo de la infancia inadaptada* (Pinell y Zafiropoulos, 1983) formado por distintos expertos de la infancia y la adolescencia. Formado a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, va a conocer diversas transformaciones hasta nuestros días. Progresivamente se va a separar a los niños considerados de inteligencia normal de los “deficientes” o “subnormales”, para los que se constituirán una pedagogía, un cuerpo docente e instituciones específicas (primero separadas de la escuela ordinaria, luego integradas en la misma pero conservando su especificidad). Esta línea de demarcación que clasifica a la infancia según su inteligencia, reforzada con la institucionalización de la “educación especial”, se convierte en una condición de la emergencia del problema del “fracaso escolar”. Esta última noción aparece, lo que confirma el trabajo de Isambert-Jamati (1992) para Francia, ligada al interés creciente que se desarrolla en la segunda mitad del

---

<sup>72</sup> “Constitución de la sociedad salarial, extensión de las clases medias y credencialismo van unidos, conformando el capital escolar como un elemento central de la estratificación social” (Martín Criado, 2010: 246).

siglo XX por los niños de inteligencia considerada *normal* que “fracasan” cuando tienen las *aptitudes* para no hacerlo y cuyo fracaso no sería, por tanto, atribuible a una *deficiencia intelectual*—considerando natural que aquellos niños que no entran en la norma establecida de inteligencia están abocados a no cumplir las expectativas escolares ordinarias—. Conforme el problema de la “deficiencia” se va redefiniendo y sus soluciones se institucionalizan, la atención parece dirigirse a quienes fallan sin tener ninguna “deficiencia intelectual” como “excusa” y para cuyo “fracaso” hay que buscar otras razones.

## II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL PROBLEMA: LA INVENCIÓN DEL RENDIMIENTO Y EL RETRASO ESCOLARES (1900-1936)

Que la Pedagogía debe reposar sobre el estudio del niño, como la Horticultura reposa sobre el conocimiento de las plantas, es una verdad que parece elemental. (Claparède, 1920b: 264)

Si bien el término “fracaso escolar” en singular no se generaliza en España hasta entrados los años setenta, no se puede decir que se trate de una preocupación social completamente nueva o que emerja entonces de la nada. Para evitar la ilusión de un nominalismo ingenuo que viera en la aparición de la etiqueta la aparición del problema, conviene, por tanto, resituar la formulación del problema no sólo, como hemos hecho, en el ámbito de las transformaciones sociales y escolares que posibilitan su aparición, sino en el campo de las producciones científicas y expertas y las preocupaciones sociales y políticas que se desarrollan desde principios de siglo alrededor de la infancia y la juventud, sus problemas y su educación.

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, la centralización y consolidación de un sistema educativo estatal en España encuentra apoyo, entre otros, en los discursos *regeneracionistas*, que afirmarán la necesidad de una regeneración pedagógica para la regeneración nacional (Puelles, 2000). Se consolida entonces la idea de la necesidad de educar al pueblo no sólo transmitiéndole unos conocimientos básicos —leer, escribir,

contar–, sino civilizándole y moralizándole –higiene, moral cristiana–, y protegiendo a los niños de las “perversiones” que reinan en la calle y en los entornos miserables (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Fijada una cierta noción de infancia en el XIX (Ariès, 1972; 1986 [1979]), se desarrollarán a su alrededor toda una serie de movimientos, instituciones y saberes especializados (el movimiento de asistencia y protección a la infancia, la justicia de menores, la paidología, la psicología y pedagogía científicas, la psiquiatría y la pediatría, la puericultura): un *mercado de la infancia* (Muel-Dreyfus, 1983: 219).

Además, a principios del siglo XX, con la imposición de la escolaridad obligatoria surgen alrededor de la escuela primaria, al tiempo que ésta comienza a acoger cada vez más a las clases populares en su seno, toda una serie de nuevas preocupaciones, estudios y categorías (Muel, 1975; Pinell, Zafiropoulos, 1983; Varela y Álvarez-Uría, 1991) que constituyen un antecedente importante en la problematización del “fracaso escolar”.

En España, entre 1830 y 1908 se dobla la proporción de alumnos escolarizados en la educación básica (pasando del 25% al 50% de los niños entre seis y doce años), manteniéndose más o menos estable hasta la guerra (tabla 6, más arriba). Si no empieza a aplicarse la *dicotomía éxito-fracaso* al éxito o fracaso de los alumnos en la escuela al menos hasta los años veinte y treinta del siglo XX, en los estudios que en esos años se desarrollan alrededor de la *infancia anormal* y la *inteligencia* emergen nuevas categorías que más tarde se asociarán a la de fracaso escolar en el último tercio de siglo: la psicología y la pedagogía científicas se preguntan por el rendimiento de la acción pedagógica y buscan las causas en el propio niño, desarrollando conceptos y métodos de medida de su desarrollo intelectual. La pedagogía, ciencia en proceso de institucionalización desde finales del XIX, busca en los saberes científicos, especialmente en una psicología también en crecimiento, un apoyo e inspiración que va a servir a su vez para legitimar científicamente las nuevas doctrinas pedagógicas<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> En 1882, se crea el Museo Pedagógico Nacional y tiene lugar el primer Congreso Pedagógico Nacional. En 1907 se crea la Junta para Ampliación de Estudios, que tendrá un papel importante en la importación de las principales ideas pedagógicas europeas. En 1911 se crea la *Revista de Educación* (rebautizada tras la guerra *Revista Nacional de Educación* por el nuevo régimen) y en 1922 la *Revista de Pedagogía*. Por su parte, la psicología la desarrollan sobre todo médicos y filósofos de formación, y, apenas implantada en la universidad, se desarrolla primero fuera de ella, a través de instituciones como los Institutos de Psicotecnica, que proveerán de tests para medir las aptitudes de los escolares y los trabajadores. No obstante, tanto la pedagogía como la psicología tendrán que esperar a después de la guerra para autonomizarse de la filosofía y convertirse en disciplinas universitarias autónomas, con carreras y títulos

Aunque desde el siglo XVIII venían desarrollándose clasificaciones de las enfermedades mentales infantiles, no es hasta la imposición de la escuela obligatoria cuando éstas empiezan a tomar el aprendizaje escolar como norma y medida de la normalidad infantil (Huertas, 1998). Se distinguen entonces nuevas categorías de infancia: la infancia *peligrosa* o *delincuente*, que no cumple la obligatoriedad escolar y pasa el tiempo en la calle, y la infancia *anormal*, que asiste a las clases pero no se acomoda a las normas o no asimila los aprendizajes (Varela y Álvarez-Uriá, 1991: 212–213). Frente a los trabajos previos de los médicos alienistas, Binet y Simon propondrán una nueva clasificación de los niños anormales basada en la relación de éstos con la escuela<sup>74</sup>. Es en estos trabajos donde aparece por primera vez definida la noción de *rendimiento escolar* para juzgar los efectos de la acción de las escuelas y pedagogías especiales sobre los llamados anormales. Distinguen así el *rendimiento escolar* o *pedagógico*, entendido como “el grado de instrucción que un establecimiento logra dar a sus alumnos, después de tanto tiempo, y con un gasto de tanto” (Binet y Simon, 1907: 170), del *rendimiento social*, entendido como “la clasificación de los alumnos en la sociedad”, “su utilización social” (Binet y Simon, 1907: 171)<sup>75</sup>. Estas nociones son apropiadas y difundidas en España, entre otros, por personajes como G. Rodríguez Lafora en el marco de la educación de los llamados “anormales”:

[...] excepto en los niños anormales profundos, en los cuales la segregación con respecto a los normales la hacen posible las propias familias, el primero que da la voz de alarma sobre la anormalidad intelectual de un niño es el maestro de la escuela primaria. Fundándose éste para tal diferenciación en el *insuficiente rendimiento escolar* del alumno o en su *inadaptabilidad en la escuela*. Para considerar a un niño como *sospechoso de retardo*

---

propios. La pedagogía, además, se transformará en Ciencias de la Educación en los sesenta, dividiéndose en diversas ramas (didáctica, organización escolar, planificación escolar, teoría e historia de la educación, etc.).

<sup>74</sup> Binet (1857-1911) fue un célebre psicólogo experimental francés, conocido por su trabajo sobre los niños “anormales” y autor de la escala métrica de inteligencia, junto con Théodore Simon (1873-1961), médico “alienista” francés. Sobre la trayectoria de Binet y la sociología de la invención de la escala, puede verse el trabajo de Pinell (1995). La escala sería luego importada por psicólogos norteamericanos dando lugar a varias versiones (escala Stanford-Binet, etc.). Puede verse un recorrido histórico y una crítica de los presupuestos del concepto de inteligencia en el trabajo de Cerezo y Luján (1988).

<sup>75</sup> Como se ve claramente en esta cita, el concepto de *rendimiento escolar* es una metáfora que se ha naturalizado progresivamente, fruto de una transferencia del campo físico y económico (rendimiento de una industria, una tierra, un trabajador) al campo educativo que parece tener lugar a principios del siglo XX, fundamentalmente a través de la psicología, y que alcanza su máximo esplendor en el último tercio del siglo XX y principios del XXI, momento en el cual la evaluación, comparación y maximización del rendimiento constituye una de las consignas fundamentales de los sistemas educativos.

*intelectual* ha dado Binet como norma el grado de su retraso escolar. (Lafora, cit. en Varela y Álvarez-Uría, 1991: 225)<sup>76</sup>

Estos trabajos convierten la escuela elemental en su laboratorio e invitan a la colaboración entre médicos y docentes: a una división del trabajo en la que el maestro debe dar la voz de alarma ante un posible caso de anormalidad, juzgado en función de la relación del alumno con las normas escolares. A los distintos tipos de *anormales de la inteligencia* (idiotas, imbeciles, débiles) se sumarán los *anormales del carácter* (inestables), de los que habría que distinguir, además, a los “falsos anormales” (“ignorantes” sin deficiencia intelectual; Huertas, 1998: 133 y 143). Los trabajos de Binet y Simon, a pesar de su efecto reificador y normalizador, buscaban, no obstante, distinguir a los “anormales” *educables*, cuyo retraso escolar podía “recuperarse” (“anormales de escuela”), de los *no educables* (“anormales de hospicio”), con objeto de permitir la escolarización de los primeros en clases especiales (*classes de perfectionnement*) frente a la solución opuesta del internamiento. En España, sin embargo, las instituciones de la “infancia anormal” conocerán un desarrollo menor que en Francia, frenado además por la guerra.

La noción de *rendimiento escolar* se va a empezar a aplicar a la totalidad de los alumnos y la psicología va a insistir en la necesidad de su control y medición, así como del *nivel mental* de los alumnos, para “diagnosticar los progresos” de éstos y conocerles “científicamente”<sup>77</sup>, al tiempo que se insiste en que el niño debe ser el centro de la escuela (*paidocentrismo*). De hecho, las tres principales corrientes de renovación pedagógica en España a principios de siglo (el krausopositivismo de la Institución Libre de Enseñanza, el racionalismo de la Escuela Moderna y el socialismo de la Escuela Nueva) se oponen al examen tradicional (oral, público, externo), pero defienden el examen basado en la ciencia psicopedagógica y en la apreciación científica del desarrollo del niño (Mainer, 2002: 118). Paradójicamente, el impulso por poner al niño “en el centro” y conocerle mejor va a llevar,

---

<sup>76</sup> Gonzalo Rodríguez Lafora (1886-1971) fue un célebre neurólogo y psiquiatra español. En 1917 escribió *Los niños mentalmente anormales*, haciéndose eco, entre otros, de los trabajos de Binet y Simon en Francia. En 1925 creó el Instituto Médico-Pedagógico y el Sanatorio Neuropático de Carabanchel (del Cura, 2003). Tuvo un papel muy importante en la institucionalización de la psiquiatría y la psicología antes de la guerra en España, cuando tuvo que exiliarse.

<sup>77</sup> El primer libro que figura en el catálogo de la Biblioteca Nacional de España con el término “rendimiento escolar” en el título es *El rendimiento escolar y la inteligencia*, de la psicóloga polaca María Kaczynska, publicado en 1935 por Espasa Calpe, prologado por Claparède y reseñado ese año tanto en la *Revista de escuelas normales* como en *La Vanguardia*.



a través de estas categorías y técnicas de medición, a la individualización de las causas del rendimiento escolar:

La Pedagogía debe, pues, partir del niño. La escuela para el niño, y no ya el niño para la escuela, los métodos y los programas que graviten alrededor del niño, y no ya el niño que gravita, bien o mal, alrededor de un programa, que se mantiene fuera de él, tal es la revolución “copérnica” (como se la ha llamado, con justicia) a la cual la Psicología invita al educador. (Claparède, 1920a: 145)

Estos [los trabajos de los psicólogos] ofrecen aún al maestro métodos experimentales que le permitirán, por una parte, diagnosticar el tipo mental o el nivel de la inteligencia de sus alumnos; por otra parte, comprobar de manera rigurosa el rendimiento escolar, sea el rendimiento de tal o cual método, de tal o cual manual, sea los progresos realizados por los alumnos. Estos dos objetivos se confunden, en gran parte, en la práctica. Pues experimentar el rendimiento de un método didáctico equivale a diagnosticar los progresos mentales que él ha suscitado en los alumnos que han estado sometidos a él. El control, lo mismo que el diagnóstico de una mentalidad, implica una medición. (Claparède, 1921: 300)

Es en esa misma época y en esos estudios psicopedagógicos que hacen de la escuela su laboratorio experimental cuando se fragua la categoría de *retraso escolar*, antecedente directo de la de “fracaso escolar” (Ravon, 2000). Entendida como la discordancia entre la edad cronológica del niño y su “nivel mental” tal y como lo refleja su grado de instrucción<sup>78</sup>, esta categoría no cobra sentido más que en relación con una organización escolar que establece un orden progresivo por estadios sucesivos con pretensión de universalidad para todos los niños, en el que cada edad se asocia naturalmente a un grado de instrucción. La graduación escolar, inicialmente concebida en la universidad y más adelante extendida a la educación secundaria –aunque adoptando formas distintas según la época–, acaba así por trasladarse también a la educación primaria desde principios del siglo XX (Viñao, 2002: 52 y ss). En esta transformación de la forma escolar, bajo la influencia de la psicología y pedagogía científicas y la organización científica del trabajo, la *clasificación de la infancia* se vuelve una preocupación central. El ideal mítico de *homogeneidad* se buscará entonces aplicando diversos criterios de clasificación –edad

---

<sup>78</sup> Como muestra Pinell (1995), la *escala métrica de inteligencia* de Binet y Simon, al tomar como medida de la inteligencia el “grado de instrucción” de los niños, tendía a naturalizar las normas escolares. De manera general, las distintas categorías de niños “anormales” que emergen con la imposición de la obligatoriedad escolar se definen a partir de –y *naturalizando*– la norma escolar (Muel, 1975; Pinell y Zafiroopoulos, 1983; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

real o cronológica, edad mental y nivel de instrucción– y las correspondientes pruebas o tests<sup>79</sup>.

Se clasificará a los niños no sólo en función de su nivel de *inteligencia*, sino en función de su *progreso escolar*, como alumnos *retrasados*, *adelantados* o *normales*, y se crearán las *primeras aulas especiales para alumnos retardados* (Reglamento de Escuelas graduadas de 1918; Viñao, 1990: 89). En ellas acabaron en la práctica los “retrasados” con respecto a su “grado normal”, los “retrasados mentales”, los “torpes” o los “niños difíciles” (Viñao, 1990: 89-90), en principio con la excepción de los “deficientes profundos”, enviados a instituciones específicas por no considerarse *educables*.

El retraso escolar no preocupa sólo a psicólogos y pedagogos, sino también a los médicos que, desde finales del XIX, se involucran en el movimiento de protección de la infancia. En el marco del *higienismo* del primer tercio del siglo XX en España y con el desarrollo del campo de la *higiene escolar*, se llama así la atención sobre los *defectos físicos* como causa de bajo rendimiento o retraso, reclamando una inspección médico-escolar para la vigilancia y el cuidado físico de los niños:

En cuanto a la relación entre los defectos físicos y el grado de capacidad mental de los niños, los resultados de la encuesta revelan que más de un tercio de todos los niños examinados están en Londres dos o más años retrasados de su grado normal, y que los defectos físicos son una de las principales causas de este retraso escolar. [...] Se trata, en suma –dice–, de un problema social, ya que la salvación del niño supone la salvación de la sociedad como totalidad. He aquí, pues, uno de los problemas fundamentales de la reconstrucción nacional. (Luzuriaga, 1919)

Se van perfilando así una serie de actores (médicos, psiquiatras, psicólogos, pedagogos) que se sumarán a los propiamente escolares o administrativos y que intentarán, con mayor o menor éxito, forjar diversas alianzas con el fin común de garantizar el máximo rendimiento de los niños en la escuela.

Ya en la década de los treinta, las referencias a los *éxitos y fracasos escolares* –en plural– aparecen en la prensa asociados a trabajos de especialistas de la *inteligencia*. Se empieza también entonces a relativizar el peso de la inteligencia o a señalar otras posibles causas además de la *anormalidad mental*:

---

<sup>79</sup> Tests cuantitativos verbales y no verbales, cuantitativos individuales (escala Binet-Simon) y cualitativos (test psicográfico de Vermeulen) (Viñao, 1990: 84–85).

De ordinario se cree que el niño inteligente tiene éxitos en la escuela y que el no inteligente fracasa. Esto es verdad, mas no siempre se puede deducir del éxito escolar una superioridad intelectual. (*La Vanguardia*, 1932)<sup>80</sup>

¿Qué relación hay entre el éxito de los escolares y su inteligencia? [...] se ha dado una correlación muy fuerte entre (0,68) entre los conocimientos escolares de los alumnos y su inteligencia. Y cosa original: esta correlación entre los éxitos escolares y la inteligencia disminuye conforme se avanza en las clases; y los malos resultados escolares dependen más de una débil inteligencia que los buenos resultados respecto de una inteligencia grande [...] Demostrado que el 43 por 100 de los niños bien dotados fracasa, ¿no es urgente pensar en modificar un régimen escolar que lo consiente? Se comprueba una estrecha correlación entre los conocimientos escolares y la inteligencia. [...] Todas las investigaciones demuestran que los resultados escolares no obedecen únicamente a la inteligencia, y en la obra que nos ocupa se descubren y valoran los otros factores que influyen sobre estos resultados. Datos precisos demuestran claramente el influjo del medio y de la vida de familia sobre el éxito escolar de los niños. (*Revista de escuelas normales*, 1935)

Aunque puntuales, estos usos marcan el principio de un desplazamiento en la atribución causal de los éxitos y fracasos en la escuela: si se consagra la importancia de la *inteligencia*, ésta se matiza y se abre la puerta a otros factores, lo que permite a la vez llamar la atención sobre los *niños bien dotados* –sin deficiencia intelectual– que fracasan. Este tema, como veremos, se retomará y desarrollará después de la guerra.

En un contexto en el que la mitad de la población era analfabeta o semianalfabeta y la mayoría de la población no completaba la escolaridad obligatoria, con aulas de alrededor de sesenta alumnos de distintas edades y niveles, con una alta irregularidad en la asistencia a la escuela, con un persistente trabajo infantil y un abandono generalizado a partir de los diez u once años (salvo para las clases altas, que tenían sus colegios o preceptores privados) (Viñao, 2004: 211–233), aparecían como problemas públicos la extensión de la escolarización primaria, la lucha contra el analfabetismo, la protección de la infancia o la cuestión de los “niños anormales”, pero no aún el “fracaso escolar”.

---

<sup>80</sup> Conferencia del médico belga Vermeulen, autor de un test psicológico “cualitativo” o “test psicográfico de inteligencia”, aplicado por los alumnos de la Escuela Superior de Magisterio en escuelas del Príncipe de Asturias de Madrid (Viñao, 1991: 90; ejemplo de test, p. 148); autor de *El examen psicográfico de la inteligencia. Cuadernos de modelos*, Hernando, Madrid, 1926, y *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, 1926. Trabajó con Th. Simon tras la muerte de Binet, con el que escribió *La débilité mentale*, Paris, Masson, 1924. También colaboró con Decroly: *Sémiologie psychologique de l'affectivité et particulièrement de l'affectivité enfantine*, 1920.

### III. LA EMERGENCIA DEL PROBLEMA: DEL AUGE DE LAS INADAPTACIONES AL MODO DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO (1945-1970)

Durante el primer franquismo, el énfasis de los gobiernos en el ámbito escolar será en lo que denominaron la “formación del espíritu nacional”, priorizando la transmisión de una ideología y una moral nacional-católica basada en los principios del Movimiento Nacional<sup>81</sup>. A la depuración o el exilio de parte del profesorado se unió la de parte de los pedagogos y psicólogos que se habían ocupado del rendimiento escolar y de los problemas de la infancia y la adolescencia, predominando una orientación escolástica hasta los años cincuenta, cuando se empezaron a desarrollar nuevas corrientes (Delval, 1976; Carpintero, 2004).

Tras la relativa parálisis que suponen la Guerra Civil y los primeros años del franquismo en los medios pedagógico, científico y mediático, habrá que esperar prácticamente a los años cincuenta para ver desarrollarse toda una serie de trabajos por parte de diversos especialistas de la infancia y la adolescencia o de la educación que serán en parte la *antesala* de la emergencia del fracaso escolar como problema social, haciendo aflorar una amplia literatura sobre los “problemas de la infancia y la juventud”, la “inadaptación escolar” o las “dificultades escolares” o “de aprendizaje”.

En este sentido, Francine Muel-Dreyfus, estudiando el caso francés, califica el periodo 1945-1970 como el de “la irresistible ascensión de la ‘inadaptación’” (1983: 238): una muy similar explosión de nuevos expertos de la infancia y la juventud, instituciones y nuevas categorías de jóvenes “con problemas” –parcialmente herederas de las de principios de siglo, parcialmente renovadas– tiene lugar en España de forma un poco más tardía. Y ello tiene lugar en relación con las transformaciones del sistema escolar que precederán a la reforma de 1970. Desde los cincuenta, pero sobre todo en los sesenta, se da un fuerte incremento de la matrícula en Bachillerato (Lerena, 1989 [1976]: 207) que se va a traducir, en un mayor número de suspensos en las distintas pruebas y reválidas (Viñao, 2004: 239–240). El acceso de nuevas poblaciones menos ajustadas a las exigencias escolares de una

---

<sup>81</sup> Para un análisis más detallado del periodo franquista en el ámbito escolar, pueden verse, entre otros, Viñao (2004: 59 y ss) o Puellas (2000: 20–29).

enseñanza de tradición fuertemente selectiva hará más visibles los “fracasos escolares” y las frustraciones de los estudiantes. Los “fracasos escolares”, en plural, empiezan a aparecer como un fenómeno masivo, aunque no se conciben aún como un problema de sociedad<sup>82</sup>.

### A. ¿De anormales a inadaptados? La medicalización y la psicologización del fracaso escolar en la postguerra

Los médicos seguirán teniendo una gran importancia en el diagnóstico y gestión de los “fracasos escolares”. Por un lado, desde los cuarenta, se multiplican en la prensa y revistas las llamadas a una colaboración *médico-pedagógica* con el fin de asegurar el “máximo rendimiento escolar del alumno” a través de una “medicina correctiva” atenta a las *patologías de la edad escolar* (defectos sensoriales, enfermedades, constitución, defectos posturales; *La Vanguardia Española*, 1953), continuando con la tradición del campo de la higiene escolar. Pero a ello se van a añadir también los intentos de control y *corrección* de las prácticas cotidianas de alimentación, reposo y cuidado de la salud de los hijos.

Estas formas de *medicalización* se acentúan en los cincuenta y sesenta con las charlas dadas por algunos expertos médicos y psiquiatras en colegios (generalmente privados) o instituciones de formación de maestros y psicólogos, o con la multiplicación de artículos divulgativos, que con un tono cercano, dirigido sobre todo a las madres de familia, firmados por médicos, tienen como objetivo “educar” a las familias para el cuidado físico, mental y afectivo de sus hijos. Por ejemplo, diversos artículos de *Blanco y negro* en los sesenta y principios de los setenta insisten en las cuestiones médicas y fisiológicas, aunque integrando las psicológicas y afectivas:

En nuestros días los fracasos escolares son tanto un asunto médico como un problema que interesa a los profesores. Muy a menudo, en efecto, sus causas son fisiológicas; no es raro tampoco que intervengan factores psicológicos. (Dr. Soubiran, 1968)

---

<sup>82</sup> El uso del término “masivo” puede resultar en ocasiones engañoso: lo usamos para referirnos al hecho de que afecta a proporciones importantes de población, no de que afecte a la “mayoría” de ella. Como veremos, el fenómeno aparece como masivo cuando se visibiliza públicamente como tal, justamente en un momento en el que su peso cuantitativo era menor que en épocas anteriores pero su cuantificación y visibilización fue mayor.

Con una clara intención pedagógica de educación de las familias, se trata de incidir en las prácticas y ambientes familiares para que se den las condiciones de "higiene física y mental" necesarias para el máximo rendimiento escolar del niño: "¿Tiene su hija buena vista?", "¿Oye bien?", "¿Respira bien?", "¿Come convenientemente y es regular su ritmo de vida?", "¿Piensa usted en el desayuno?" (Dr. Soubiran, 1968); "un descanso nocturno prolongado es indispensable", "las calorías en exceso no son buenas", "los defectos del oído y de la vista" afectan al estudio, "hay que evitar el sentimiento de frustración", "Es muy importante la higiene dental" (De Aichelburg, 1970). Tomando como objeto la mejora del rendimiento escolar, es todo un modo de vida y un ideal de salud lo que se intenta inculcar<sup>83</sup>.

Estos consejos para padres localizan las causas del problema en la fisiología del niño, en sus capacidades intelectuales, en los cuidados paternos o la afectividad en la familia, es decir, siempre en el alumno y en la familia, fuera de la escuela (aunque puntualmente pueda hacerse referencia al exceso de contenidos escolares y de presión por los exámenes). El diagnóstico correcto y la solución están, sin embargo, en manos del médico como experto en infancia:

No hay niños perezosos, afirma un eminente doctor; sólo hay niños inadaptados. ¿De quién es la culpa? Ciertamente, no de los niños y apenas de los padres, con demasiada frecuencia mal informados o apegados a las ideas anticuadas sobre la educación. La pereza es, ante todo, un asunto del médico; se empieza a comprender esto y a auxiliar a los alumnos que han sido tachados con demasiada ligereza y durante demasiado tiempo de "vagos". (Dr. Soubiran, 1967)

El consejo médico-psicológico actúa así individualizando el problema y manteniéndolo como problema privado de las familias (a pesar del carácter masivo del mismo que ya expresaban las cifras de suspensos en pruebas de secundaria) y soluble a través del tratamiento médico individualizado o la modificación de las prácticas familiares: "De usted depende el éxito de su hijo en los estudios", "No haga usted de su hijo inteligente un retrasado escolar", se titulan algunos de estos artículos.

En los cuarenta y cincuenta, se da un interés creciente entre los expertos de la infancia por los alumnos inteligentes —es decir, aquellos de los que se descarta una

---

<sup>83</sup> Como mostró Boltanski en su análisis de la puericultura, este saber, difundido por las clases altas desde finales del XIX buscaba ya entonces regular la vida privada, "las múltiples conductas que se ejercen en la intimidad del hogar, detrás de las paredes de las casas" a través del cuerpo de médicos (Boltanski, 1974: 14–15).

deficiencia intelectual— que fracasan en la escuela<sup>84</sup>. Pero, frente al interés por las relaciones entre rendimiento escolar e inteligencia que parece dominar el primer tercio del siglo XX, parece darse una inflexión hacia otros factores, matizando el predominio de la inteligencia como factor explicativo, sin por ello cuestionarla o desecharla. Detrás de la *pereza* habría un problema más de carácter que de aptitud mental (Buck, 1959), o, desde el punto de vista de la neuropsiquiatría infantil, “trastornos intelectuales o de carácter” con base en un desequilibrio fisiológico o neurobiológico (Robin, 1954). De la descripción de los perezosos se excluye, no obstante, a los retrasados mentales: “Es evidente que no se puede tachar de perezoso a un retrasado” (Robin, 1954: 17).

Pero también se señalan problemas *afectivos*: “casi siempre intervienen *problemas afectivos* en las dificultades escolares”, provengan éstas “del sujeto mismo o del *medio perturbador*” (Mauco, 1952: 6). En esta idea —persistente hasta nuestros días con variaciones de forma— influye la difusión creciente del psicoanálisis y la psicoterapia. No es raro, además, que se culpe de ello a la educación familiar:

La debilidad en la educación, el abdicar ante el niño y la excesiva solicitud, son responsables de un síndrome muy importante en el estudio de los retrasados escolares: el retraso afectivo. (Robin, 1954: 41)

“La comprensión de los padres es fundamental”, pero “la excesiva protección puede ser perjudicial” (De Aichelburg, 1972): se condena en los padres tanto el “abandono” de sus hijos como su excesiva exigencia en cuanto a resultados escolares o la *sobreprotección*. Así, desde finales de los cincuenta, se deja ver en la posición de los psiquiatras una insistencia en que el fracaso o el “trastorno” del rendimiento escolar del niño es en realidad el *síntoma* o la *exteriorización* de un problema de *personalidad* o de un problema *afectivo* de origen familiar (“carencia afectiva”). Se da también, así, una importancia creciente al *ambiente* como fuente de perturbaciones en la “adaptación armónica del niño”, tomada como ideal.

---

<sup>84</sup> Lo que reflejan muy bien expresiones que aparecen entonces, como “perezosos inteligentes” o “normales inadaptados”. El aumento del número de alumnos escolarizados traería un aumento del “número de los que no siguen con provecho la clase correspondiente a su edad, que fracasan en los exámenes de final de año, repiten el curso, cambian de escuela, retrasándose aún más: cruz de los maestros, desesperación de los padres. Y ateniéndonos solamente a la escuela primaria, anotaremos que no se trata únicamente del descarte inevitable de los peor dotados, en una enseñanza que se impone al conjunto, sino a menudo, según una fórmula de moda, de “perezosos inteligentes”, de alumnos cuyas aptitudes son normales, y en los cuales el retardo sólo puede ser explicado por una inadaptación escolar inveterada. Pero entonces, ¿quién es el responsable? ¿El niño? ¿La escuela? (para no mentar a la familia) ¿O ambos?” (Joulia, 1947: 2).

En una conferencia ante los padres de un colegio privado católico, por ejemplo, un conocido médico psiquiatra argumenta que el niño es

un todo resultante de la conjunción de la herencia y ambiente [...] si bien resulta muy difícil actuar sobre la primera, no es así el hacerlo sobre el ambiente, responsable, en la mayoría de los casos, de los trastornos que se presentan en el niño. [...] todos los trastornos que el niño pueda presentar, sean éstos de alimentación, dormir, rendimiento escolar, etc., no son más que unas exteriorizaciones de problemas que afectan a su personalidad. Por lo cual no debe atenderse tanto al trastorno cuanto a su causa, única manera de resolver el primero. (*La Vanguardia Española*, 1956)<sup>85</sup>

La *herencia* sería una variable fija, apenas se podría modificar, frente al ambiente, que sería la causa de la mayoría de trastornos y la variable sobre la que habría que intervenir<sup>86</sup>.

No se tratará, por tanto, únicamente de *higiene física*, competencia del médico escolar o del pediatra, sino también de *higiene mental*, competencia del psiquiatra, que insistirá especialmente en el papel del ambiente familiar y su "cohesión":

El término "carencia afectiva" debe ser tomado en un sentido global –ambiente, familia, escuela, función social–, pero tal concepto es identificado con el de "carencia pedagógica familiar". Carencias afectivas y "abandonismo" son provocados muchas veces por una educación que oscila entre el consentimiento absoluto y el autoritarismo. La carencia afectiva "aguda" no presenta sintomatología particular si se exceptúa el nítido predominio inicial de los estados de ansiedad o de miedo. Una carencia con tendencia a acentuarse entre los seis y los diez años de edad puede precipitar de manera decisiva la "estructuración neurótica". [...] Se registra entre los seis y los diez años del niño una falta de armonía latente, casi fisiológica, de su personalidad y de su autonomía de pensamiento y acción. La necesidad afectiva familiar es, por encima de cualquier otra consideración, fundamental para esa adaptación armónica del niño, y es en la acción pedagógica de la familia –identificada con la carencia afectiva– donde se refleja mejor la realidad clínica. En aquella acción deberá encontrar la infancia el necesario apoyo, su valorización, su enriquecimiento de ideas, confianza, elementos todos capaces de generar el sentimiento de seguridad y de resistencia a la frustración esenciales para una adaptación a la escuela o al grupo. La carencia familiar, concebida de este modo, es casi siempre fruto de una insuficiente cohesión familiar. [...] Dicho de otro modo, el grado de cohesión de una familia determina su valor afectivo-

---

<sup>85</sup> El doctor Luis Folch Camarasa (1913-1999) era médico psiquiatra, profesor de la Escuela de Visitadoras Sociales Psiquiátricas de Barcelona. Fue una figura importante en la institucionalización de la psiquiatría infantil. Tras la guerra, llevó el centro Torremar de atención a niños deficientes fundado por su padre, el doctor Luis Folch y Torres, uno de los fundadores de la psiquiatría infantil en Cataluña, desarrollada a principios del siglo XX en torno al problema de la deficiencia mental (Siguán, 1991: 198).

<sup>86</sup> "Desde los pioneros esfuerzos de Clifford W. Beers en Estados Unidos, hasta las ya citadas iniciativas de Edouard Toulouse en Francia, pasando por el intento de reforma psiquiátrica de la segunda República española, la Higiene Mental jugó un papel fundamental en la transformación del modelo asistencial psiquiátrico, al propiciar un nuevo modo de actuación cuyo rasgo más sobresaliente es su posibilidad de penetrar en el tejido social: en las viviendas, en las fábricas, en los cuarteles y, naturalmente, en la escuela, para detectar posibles patologías o predisposiciones y asegurar, en cada caso, la aplicación de las medidas profilácticas" (Huertas, 1998: 146).



pedagógico, sin olvidar, claro es, la influencia trascendente de los factores “sociales y económicos”. (*La Vanguardia Española*, 1958; reseña del IV Congreso de Psiquiatría Infantil)

Los discursos sobre la inadaptación y la higiene mental en esta época parecen identificar la *familia* –y en particular su componente *afectivo*– como origen de la “inadaptación escolar” y del “deficiente rendimiento escolar”, más que el propio medio escolar<sup>87</sup>. Muestran así predilección por un cierto modelo idealizado de familia nuclear-conyugal, afectivamente integrado, ajeno al conflicto, a partir del cual parecen medirse las “patologías” del medio familiar (desatención del niño, permisividad, exceso de exigencia o sobreprotección), además de ocultar la relación de las “dificultades escolares” con la clase social de origen y el capital cultural adquirido en la familia. Como se ve, a pesar de los desplazamientos en las formas de explicar los fracasos y retrasos escolares, conviven de forma ambivalente las explicaciones psicológicas que los remiten a la inteligencia, al carácter o a la afectividad (la patologización del individuo o de su medio social y familiar), con las explicaciones de herencia somaticista, que remiten estos elementos a bases orgánicas.

En este sentido, en los cincuenta y sesenta se reclasifican en parte los retrasos y fracasos bajo la nueva categoría de *inadaptación*, multiplicándose las referencias en la prensa y revistas educativas a la “inadaptación de la infancia y la juventud”, la “inadaptación escolar” o la “inadaptación social”. Esta nueva noción, elaborada por especialistas del sector “psi”, abarcará las categorías de los “deficientes físicos” y “psíquicos”, y los niños que sin tener esas “limitaciones” a su adaptación, tienen “perturbaciones afectivas” o “anomalías inherentes al temperamento” que se podrían manifestar, entre otros, en fracasos escolares (Wall, 1963: 285). Esta ampliación del campo de la inadaptación extiende la preocupación por la inadaptación escolar y los fracasos más allá de la enseñanza primaria y de la infancia, coincidiendo con el proceso de apertura y “democratización” de la enseñanza secundaria

---

<sup>87</sup> “Para que un niño trabaje bien es necesario que viva una vida familiar feliz. Muchos niños inteligentes pero vagos son el resultado de hogares donde reina la discordia. [...] Un niño psicológicamente perturbado sólo puede, en ciertos casos, ser tratado por un especialista. Y sin que usted esté presente. Delante de sus padres un niño no confesará jamás el fondo secreto de sus pensamientos y es ya muy difícil incitarle a tener confianza con un extraño. Si usted sospecha que su hijo tiene “problemas”, no se asuste ante un eventual tratamiento psicológico. No se trata de psicoanálisis, y aunque se tratara... Nueve veces de cada diez, unas conversaciones amistosas con un médico comprensivo acabarán con los problemas y los padres harán como que no se han enterado.” (Dr. Soubiran, 1968). Se atribuye, así, una cierta función psicológica al médico.

e identificándose también fácilmente con una representación de la adolescencia y la juventud como una *edad turbulenta* en la que los jóvenes aparecen como sujetos fuertemente sugestionables por el ambiente, tendentes a la irritabilidad, la agresividad, la depresión, las acciones “antisociales” (“gamberrismo”, delincuencia) o los “trastornos del comportamiento”. A estas inadaptaciones parece señalarse como remedio la *readaptación* y *reeducción*.

Así, un miembro de la Academia Nacional de Medicina, experto en pediatría y puericultura, presenta el fracaso escolar como *síntoma* de una “inadaptación social” del adolescente:

[...] la inadaptación social del adolescente, que se presenta en muchos casos por el fracaso escolar, al que les lleva un complejo de factores: fatiga, tareas escolares impropias de la edad, trauma psíquico de los exámenes, severidad de los maestros, falta de colaboración entre familia y escuela, inadaptación en el medio universitario. La delincuencia infantil, el gamberrismo, la proliferación de bandas de adolescentes son la consecuencia de estos graves problemas. (ABC, 1962; *La Vanguardia Española*, 1962)

El referente de estos discursos sobre los fracasos escolares y la inadaptación en la adolescencia parecen ser en esta época los estudiantes de secundaria, es decir, los nuevos públicos de clase media y popular que acceden al Bachillerato entonces y que preocupan no sólo por sus fracasos escolares, sino por prácticas juveniles definidas como “inadaptaciones”.

En los cincuenta se desarrollan, además, diversos trabajos de psicología escolar – con vocación práctica directa–, alrededor de los temas del rendimiento escolar, los tests, la psicometría, las fichas psicopedagógicas, etc., constituyéndose en disciplina específica, con las primeras reuniones y congresos nacionales de psicología en los sesenta. La psicología pugna entonces por hacerse un lugar en el campo escolar, integrándose en la propia institución. En los sesenta, y en relación con ello, conoce un gran desarrollo también la orientación escolar, que, encuadrada a la vez en los presupuestos de la teoría del capital humano y de las psicologías de la *inadaptación*<sup>88</sup>, se irá integrando progresivamente en el sistema educativo en la forma de servicios de orientación psicopedagógica hasta su consagración definitiva con la LGE. En paralelo, en esa misma década parece darse una multiplicación de las *instituciones privadas de psicología y psicopedagogía* que, desde

---

<sup>88</sup> Puede verse, en este sentido, el trabajo de Varela y Álvarez-Uriá (1991: 268-270).

ópticas diversas, tratan el "fracaso escolar" o los "problemas/trastornos del rendimiento escolar", y ofrecen servicios privados de diagnóstico y orientación<sup>89</sup>. Se perfila así un cierto *mercado del fracaso escolar* que trasciende las instituciones escolares tradicionales y en el que nuevos actores pugnan por hacerse un hueco.

En esa misma década, se traducen al castellano toda una serie de obras provenientes de Francia, Bélgica y Estados Unidos, que desde distintas perspectivas (psicológica, psiquiátrica, pedagógica, incluso religiosa) y en tonos técnicos o divulgativos, abordarán el problema de las "dificultades" y "fracasos escolares" (ver cronología, Anexo II). También en los sesenta se darán las primeras conferencias específicas sobre el "fracaso escolar" en España y a nivel internacional, aunque aún deudoras de los enfoques psicológicos del *retraso escolar* y de la *inadaptación* de la juventud, sin definirse aún como un problema de sociedad asociado la compleción de la educación obligatoria. Progresivamente, se va a pasar del uso de la expresión en plural al singular genérico, indicador de cierto cambio de percepción.

## B. Los fracasos escolares como despilfarro: planificación escolar y capital humano

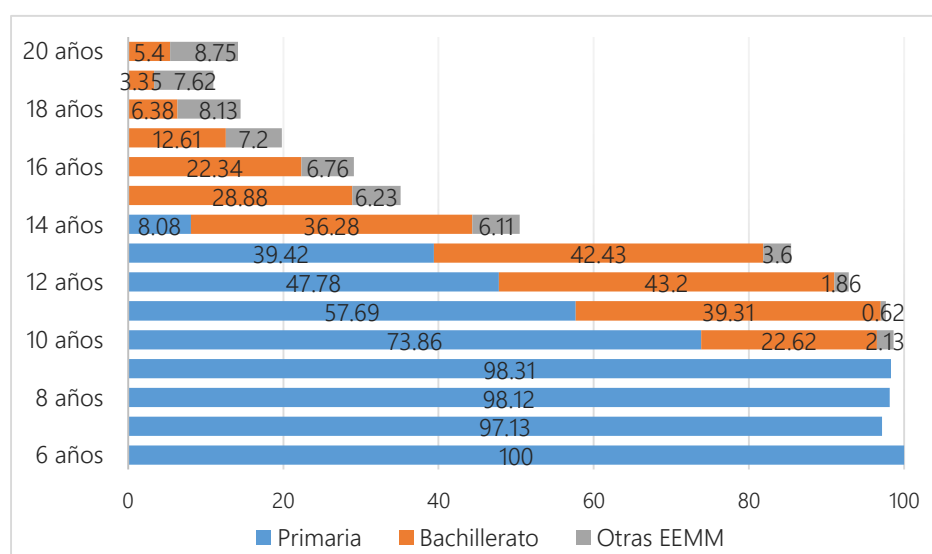
La década de los sesenta en España es una época de *cambio socio-económico acelerado*, bajo el gobierno tecnocrático del Plan Nacional de Estabilización Económica (1958). En el ámbito educativo tiene lugar la llamada *explosión escolar* y se ponen las bases del *sistema de enseñanza tecnocrático* (Lerena, 1989 [1976]: 127-132 y parte cuarta) a través de "un proceso de racionalización tecnoburocrática de la organización escolar y de la enseñanza bajo los supuestos teóricos de la normalización, la graduación, la eficiencia y el control del rendimiento mediante pruebas objetivas de ámbito nacional" (Viñao, 2004: 74).

---

<sup>89</sup> Pueden citarse algunos ejemplos de anuncios en la prensa: "Especialistas en niños y jóvenes con problemas de conducta, de adaptación familiar, rendimiento escolar, nerviosos. Consultorio médico psicológico y pedagógico" (ABC, 1960); "Niños deficiente rendimiento escolar. Enseñanza individual. Profesora especializada. Con dirección médica a cargo psiquiatra-psicólogo titulado" (La Vanguardia, 1960); "Centro de Psicología clínica y de Psicopedagogía. Estudio del fracaso escolar. Consejo vocacional. Análisis de la personalidad y de las aptitudes para la elección de profesión, carrera y tipo de Bachillerato Superior" (ABC, 1963).

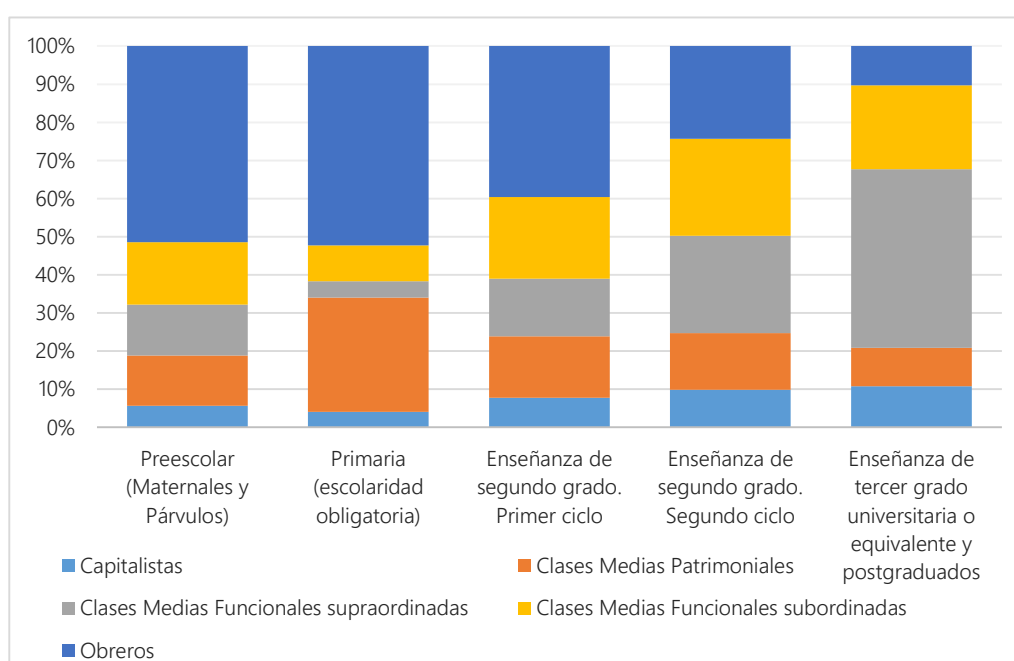
Además, la relativa apertura de la enseñanza secundaria va a suponer una pérdida de la tradicional *eficacia interna* –baja tasa de abandonos y suspensos– de este nivel (Viñao, 2004: 237), y va a generarse cierta controversia alrededor de los exámenes, cuyo nivel de exigencia parecía mantenerse frente a la diversificación del público generando un aumento de los suspensos, a lo que se añadieron la demanda de una reducción de los programas frente a la “sobrecarga” de los niños y la crítica del “academicismo”. Ello hace que la atención en torno a los “fracasos escolares” –en plural– se dirija primero a los suspensos en secundaria, mientras en primaria el foco sigue puesto en la consecución de la escolarización completa. Esta situación se mantendrá hasta la implantación de la Ley General de Educación. A pesar del aumento de la escolarización en secundaria, ésta sigue alcanzando a una proporción muy baja de la población por efecto de la estructura *dual* del sistema escolar (una primaria y una secundaria no integradas y segregadas por clase social; ver Gráficos 3 y 4).

Gráfico 3. Tasas de escolarización por edad y enseñanza (1970-1971)



Fuente: Elaboración propia a partir de CIDE (1992: 115, anexo 2).

Gráfico 4. Población matriculada por enseñanza y clase social (1970)



Fuente: Elaboración propia a partir de INE, *Censo de población de 1970*. Tomo III, tabla 26, p. 111.<sup>90</sup>

Esos años son también un momento de desarrollo de la *teoría del capital humano*, que, considerando el nivel de formación de la mano de obra como factor de impulso de la economía, defenderá la necesidad de considerar la educación como una inversión de futuro para la economía nacional. En base a estos presupuestos, se desarrollarán toda clase de cálculos, indicadores, estadísticas de funcionamiento de los sistemas educativos con el objetivo de contabilizar, medir y prever sus principales tendencias y problemas, y auspiciar políticas en el sentido de una “mejor utilización” de los recursos humanos y un mejor ajuste de los mismos a las “necesidades” del mercado de trabajo<sup>91</sup>. Si bien no hablarán tanto de

<sup>90</sup> Estas categorías son las empleadas por Torres Mora (1991) y retomadas por el CIDE (1992: 20; 1999). Capitalistas: empresarios agrarios y no agrarios con asalariados. Clases medias patrimoniales: empresarios agrarios y no agrarios sin asalariados, miembros de cooperativas. Clases medias funcionales supraordinadas: profesionales y técnicos por cuenta ajena, directores de explotaciones agrarias, directivos y jefes de departamentos de empresas no agrarias y administración pública. Clases medias funcionales subordinadas: resto del personal administrativo y comercial, contra maestres y capataces no agrarios, profesionales de las fuerzas armadas. Obreros: resto de trabajadores agrarios, resto del personal de los servicios, obreros especializados y no especializados no agrarios.

<sup>91</sup> Un ejemplo de ello son los sucesivos informes del Proyecto Regional Mediterráneo, colaboración del Ministerio de Educación con la OCDE, que, durante los sesenta, buscan calcular las “necesidades” de graduados que requerirá el desarrollo económico para ajustarse a ellas (por ejemplo, Proyecto Regional Mediterráneo, 1966).

“fracaso”, inventarán la metáfora del (*educational*) *wastage*, que englobará todos aquellos indicadores de “pérdidas” o “despilfarro” de recursos humanos con potencial para contribuir a una mayor productividad de la economía (*drop-out*, repetición y retraso escolar; UNESCO, 1970)<sup>92</sup>. Este enfoque encontrará fácilmente aliados y defensores en las organizaciones internacionales (UNESCO, OCDE) y en los gobiernos de los países occidentales, incluido el gobierno tecnocrático de finales de los cincuenta y sesenta en España. Esta visión impregnará, además, los trabajos sociológicos sobre la educación en los sesenta (Ortega, 1983), además de las formas posteriores de problematización del fracaso y el abandono escolares<sup>93</sup>.

En los años sesenta y setenta la producción de *estadísticas educativas* conocerá una expansión sin precedentes: se multiplican las fuentes de estadísticas educativas, los indicadores, los encuentros internacionales de expertos y las iniciativas para la elaboración y homogeneización de indicadores comunes<sup>94</sup>. También se comienzan a producir sistemáticamente y comienzan a ser centro de atención creciente no sólo las estadísticas de escolarización y acceso a los distintos niveles educativos, sino también las estadísticas de *resultados educativos* y de *rendimiento* escolar del alumnado (titulación, superación de

---

<sup>92</sup> Sobre la invención del problema del *drop out* en Estados Unidos, puede verse el trabajo de Dorn (1993; 1996): la noción aparece históricamente en la década de los sesenta, en los textos de los educadores y reformadores de la educación, para designar la no graduación en la *high school* (escuela secundaria, paso previo a la universidad –*college*–), justamente cuando ésta se convierte en una institución de masas y en norma o expectativa social para todos los jóvenes. Alrededor del concepto se formó un estereotipo que lo asociaba al desempleo, a un desperdicio de recursos humanos, a la pobreza urbana y la desviación, a defectos de carácter y personalidad o de las familias, a su carácter masculino, etc. Como vemos, asociaciones que también se dan con el “fracaso escolar” en España.

<sup>93</sup> Como ejemplo, pueden verse los análisis de Amando de Miguel en los primeros informes Foessa (Fundación Foessa, 1970). El enfoque del capital humano sigue siendo la perspectiva dominante, por ejemplo, en los trabajos desarrollados por la OCDE, aunque en las últimas décadas la organización haya desarrollado trabajos alrededor de las desigualdades sociales y la “equidad”.

<sup>94</sup> Desde finales de los cincuenta, la UNESCO organiza diversas conferencias –a las que asisten diversos expertos del ministerio– y elabora diversas recomendaciones sobre la elaboración y estandarización de estadísticas de educación, así como un *Manual de estadísticas de la educación* (citado en MEC, 1969), convirtiéndose en un importante *centro de cálculo* (Latour, 1992). Si las estadísticas escolares comienzan a desarrollarse desde finales del XVIII al servicio de la política ilustrada y centralizadora de la administración, registrando el número de escuelas, el número de alumnos, el número de profesores, etc. y afianzándose gracias a la progresiva constitución de un cuerpo de inspectores oficiales (Guereña y Viñao, 1999), las primeras estadísticas sobre las calificaciones escolares no aparecen casi hasta principios del siglo XX, cuando empezaron a recogerse sistemáticamente y a contabilizarse para la enseñanza secundaria (Bachillerato). Desde los sesenta estas estadísticas se vuelven cada vez más centrales en la elaboración de políticas públicas.

exámenes, retraso escolar o repetición), de las que no se puede desligar la noción actual de fracaso escolar.

La reforma de 1970 se fragua en este contexto internacional, caracterizado por la “fe desmesurada” en el desarrollo económico: el crecimiento de la producción se ve como la solución a la pobreza y éste pasaría por la inversión en educación (Puelles, 1992: 17-18). La Ley General de Educación, apoyada en el *Libro blanco* (MEC, 1969), elaborado por un equipo de expertos vinculados al ministerio Villar Palasí y a la UNESCO (R. Díez Hochleitner, J. Blat Gimeno...), romperá el sistema dual y establecerá un tronco común para toda la población de seis a catorce años. Basada en abundantes estadísticas, la reforma mezclará la ideología economicista-tecnocrática de las teorías del capital humano con la búsqueda de una fundamentación psicológica (ajuste al “desarrollo psicobiológico del niño”), un humanismo cristiano y elementos de las pedagogías paidocéntricas y activas (“espontaneidad”, “creatividad”, “responsabilidad”). De esta forma, una reforma realizada por los *técnicos* del régimen franquista, y no por los *políticos* del Movimiento, se legitima recogiendo elementos tradicionales de éste y elementos innovadores de las reformas educativas europeas de los sesenta (Puelles, 1992), así como recurriendo a la noción de modernización y a la noción, también extendida entonces en el contexto de los países industrializados, de *igualdad de oportunidades* (entendida predominantemente como igualdad de *acceso* a los distintos niveles del sistema educativo, en función de las “capacidades” y “aptitudes” de cada uno)<sup>95</sup>.

Además, la reforma refleja e institucionaliza una definición de la *calidad* y el *rendimiento* del sistema escolar. Como los de una fábrica o empresa, éstos se miden por su “productividad”, “eficacia” y “resultados” tal y como se plasman en diversos indicadores:

---

<sup>95</sup> La reforma cita entre sus objetivos el de “ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio” (Ley General de Educación, 1970, preámbulo). La idea de que el desarrollo de las *aptitudes* debe prevalecer sobre la situación económica está presente por lo menos desde los años cuarenta en la política de becas o protección escolar y probablemente antes en otros medios. Esta idea, consagrada con las reformas comprensivas de 1970 en adelante consagra, bajo su apariencia de justicia y humanismo, la doctrina de las aptitudes naturales y el mérito implícita en la noción de *igualdad de oportunidades*: no debe excluirse a nadie que tenga las capacidades –intelectuales, mentales, dotes– para el éxito escolar; estas capacidades se verían obstaculizadas por las dificultades materiales –pobreza, miseria, etc.–, que impedirían a las primeras desarrollarse; por tanto, bastaría con neutralizar esos impedimentos materiales o económicos para que esas aptitudes tuvieran la oportunidad de desarrollarse y ser aprovechadas. Este materialismo ingenuo naturaliza las capacidades intelectuales e ignora las desigualdades de capital cultural (irreducibles a las condiciones materiales y económicas). Pueden verse, en este sentido, los trabajos clásicos de Bourdieu y Passeron (1970) y Lerena (1989 [1976]).

número de titulados, tasas de éxito y abandono, etc. Estos indicadores hacen del rendimiento de los alumnos el rendimiento del sistema, a través de sus *outputs* estadísticamente medibles, comparables entre centros, provincias y comunidades autónomas. Un sistema educativo eficaz, “bueno”, sería el que produjera el rendimiento deseado, sometido al desarrollo económico de la nación, el que produjera el número de titulados requerido para un mercado de trabajo en cambio, sin desperdiciar capital humano (en forma de fracasos y abandonos): un mejor ajuste entre la “productividad del sistema educativo” y las “necesidades de recursos humanos” (MEC, 1969: 25).

La reforma dará así cierta importancia, de forma secundaria, a las *tasas de éxitos y fracasos* en las distintas pruebas y reválidas de secundaria, que aparecen como un problema de rendimiento y productividad del sistema que debe corregirse. Ante estos fracasos definidos como ineficacia del sistema y despilfarro de capital humano, se anticipa la orientación como posible solución, sobre la base de un “*Diagnóstico biológico, psicológico-escolar, familiar y social*” y de la “investigación de problemas educativos, *adecuación de técnicas de estudio, motivación, adaptación y relaciones interpersonales* de profesor y alumno” (MEC, 1969: 238).

“Muchas dificultades y fracasos se evitarían, sin duda, si el alumno se sintiera asistido y tutelado en determinados momentos de su vida estudiantil, tanto en problemas concernientes al aprendizaje como en cualquier situación de tipo personal.” (MEC, 1969: 25; *negrita en el original*)

La ley incorpora así parcialmente los discursos en circulación en el mundo experto acerca de los fracasos y dificultades escolares. Orientando y tutelando a los alumnos a lo largo de sus trayectorias, se espera evitar que elijan estudios para los que no tendrían las “aptitudes” necesarias (determinadas “objetivamente”), evitando “frustraciones” y fracasos personales –y reduciendo de paso las tasas de suspensos–, además de contribuyendo a adaptar los “recursos humanos” a las necesidades de la modernización económica.

Como otra solución posible a esos fracasos y retrasos escolares, se introdujeron también las *enseñanzas de recuperación* en EGB (LGE, art. 19.3)<sup>96</sup> –donde la apuesta inicial

---

<sup>96</sup> “Es preciso subrayar la trascendencia que para la ley tienen estas enseñanzas de recuperación, ya que el proceso educativo no es una selección de los más aptos, sino un autónomo y ordenado esfuerzo para que en cada alumno se actualicen todas las virtualidades que posee. Antes de reprobar al mal estudiante, que, salvo casos de deficiencias psicofísicas, es generalmente recuperable si con él se emplean los métodos adecuados, hay que agotar los medios que le permitan incorporarse al ritmo ordinario de la



por la promoción automática será pronto sustituida por la *repetición de curso* (Fernández Enguita, 1994: 120)– y en COU (art. 35.3), aunque como mecanismo institucional aún no vinculado explícitamente al “fracaso escolar”<sup>97</sup>.

### C. El cuestionamiento de la ideología del don

En los años setenta comenzará a *generalizarse* el término “fracaso escolar” ya en una literatura producida en España por psicólogos, pedagogos, educadores o religiosos, aunque conviviendo distintos sentidos del mismo (fracaso psicológico, suspensos, retrasos escolares), signo de un *reconocimiento* cada vez más extendido del problema. No obstante, será ya a principios de los ochenta, tras la aplicación completa de la Ley General de Educación y, con ella, de la EGB, cuando la noción de fracaso escolar comience a asociarse a la finalización de la educación obligatoria y a la obtención del Graduado Escolar que la sancionaba, a lo que se añade su *contabilización* en forma de *tasa* estadística (porcentaje de jóvenes que no obtienen el Graduado Escolar).

Si bien la LGE cuestionaba parcialmente la desigualdad de oportunidades, no cuestionaba lo que Bourdieu y Passeron (1970) llamaron la *ideología del don* –la ideología escolar que presenta las diferencias de capital cultural como don natural, naturalizando las diferencias sociales ligadas al capital cultural heredado–. No obstante, especialmente en los años setenta en España, como en otros países europeos, esta ideología es desacreditada desde varios frentes.

---

clase. Las enseñanzas de recuperación, impartidas dentro del periodo lectivo, reducirán el número de calificaciones finales desfavorables e incrementarán la productividad de los servicios de enseñanza.” (Decreto 2618/1070, de 22 de agosto, sobre sustitución de las actuales pruebas del grado de Bachiller elemental y establecimiento de la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos).

<sup>97</sup> “Como nunca se explicó en qué debía consistir [la evaluación continua], muchos maestros interpretaron simplemente que ‘los exámenes estaban prohibidos’, sin que pudieran encontrar sistemas alternativos para evaluar. Otros, sencillamente, hicieron caso omiso del tema, lo cual vino a resultar, en la práctica, una de las soluciones menos traumatizantes para todos. El asunto estaba ligado a otros dos: la prohibición tajante de que un niño repitiera curso y la ‘recuperación’, que seguiría el alumno con un fracaso escolar sobre sus espaldas (recuperación que, se suponía, se realizaría al curso siguiente, sin cambiar de grupo, a base de unas supuestas «fichas» individualizadas que nadie vio nunca). Como resultado, muchos niños iban arrastrando, curso tras curso, su fracaso escolar, agravado por la desesperación de unos maestros que ni podían hacer repetir curso ni sabían cómo ‘recuperarlos’ ” (Navarro, 1992: 212).

Uno de estos frentes es la sociología. Los trabajos de los sociólogos que en los sesenta se habían interesado circunstancialmente por la educación se enmarcaban en la teoría del capital humano y adoptaban una perspectiva cercana a la de la planificación educativa (Ortega, 1983). En parte en reacción a ellos, en los setenta va a formarse como tal la sociología de la educación como subdisciplina, inspirada sobre todo del marxismo y de la sociología crítica francesa y norteamericana. La sociología de la educación entonces naciente va a importar, entre otros, los trabajos de Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet (las llamadas teorías de la reproducción y de la correspondencia) y va a desarrollar trabajos propios (Lerena, Fernández de Castro, etc.) centrados en la crítica del sistema escolar como reproductor y legitimador de desigualdades entre las clases sociales<sup>98</sup>:

Ocurre que nada de lo que sucede dentro de las aulas -currículum, relación alumno/profesor, actitudes ante el estudio, horizonte social, calificaciones escolares, comportamiento académico, *fracaso* escolar-, nada, digo, es independiente de la clase social de origen. Y ocurre, sobre todo, que la cultura escolar es una cultura de y para las clases dominantes, y que los procedentes de clases trabajadoras tienen otra cultura que esa, otro lenguaje, otras categorías de pensamiento: proceden de un universo cultural distinto, contrapuesto. En estas condiciones, la presencia de este alumnado en las clases constituye una invitación a que se desclasen, y, alternativamente, un ejercicio de sado-masochismo: entran a la escuela como *pobres*, y salen de ella como *pobres* y, además, como *tontos*, esto es, no tienen vocación, no tienen aptitudes. Estos niños -la mayoría de los españoles- serán descalificados socialmente, y no de un modo grosero, o sea por ser pobres, sino ahora con guante blanco: porque no han estudiado, porque no valían para otra cosa. Bajo la ficción de la neutralidad el aparato escolar consigue individualizar el problema: estos alumnos han fracasado. Por lo demás, el resultado será considerado tanto más incuestionable cuanto mejor funcione la Escuela. (Lerena, 1978)

El sistema escolar no sólo reproduciría divisiones sociales, sino que las legitimaría haciéndolas aparecer como diferencias de capacidad individual.

Pero este cuestionamiento también tiene lugar desde la propia psicología, donde se abren paso nuevos enfoques (psicoanalíticos, constructivistas, etc.), algunos de ellos críticos con las psicologías previas del retraso escolar y la inadaptación y la noción hasta entonces predominante de inteligencia:

---

<sup>98</sup> *Los herederos y La reproducción*, de Bourdieu y Passeron, se traducen al castellano por primera vez en 1967 (con prólogo de José Luis López Aranguren) y 1977 (con prólogo de Marina Subirats) respectivamente; *La escuela capitalista en Francia* de Baudelot y Establet, en 1975; *La meritocracia y el 'coeficiente de inteligencia', una nueva falacia del capitalismo* y *La instrucción escolar en la América capitalista*, de Bowles y Gintis, en 1976 y 1981, respectivamente. *El cociente intelectual*, del psicoanalista Michel Tort, en 1977.

Existe un error muy generalizado que es la separación de dos conceptos: vida emocional e inteligencia. Esto es válido con fines didácticos, pero conduce a graves consecuencias. Porque en la práctica la vida intelectual y la vida afectiva andan juntas. [...] Aquí parece que sólo interesa la inteligencia. Y es difícil saber, en realidad, qué es la inteligencia. [...] ninguno de esos cocientes es lo suficientemente aséptico como para que el resultado de aplicar los tests deje de estar interferido por la vida emocional. [...] Más que de fracaso intelectual habría que hablar de fracasos emocionales. Los niños o adolescentes se deprimen porque tienen que resolver en poco tiempo muchos problemas, como el del cambio de identidad, nacimiento de hermanos, elaboración de problemas que sus padres les transmiten consciente o inconscientemente. Una gran cantidad de fracasos escolares se debe a problemas emocionales. En estos casos no hay métodos pedagógicos para resolver tales fracasos. Se deben emprender experiencias emocionales correctivas: psicoterapia, asistencia... Los niños que tienen problemas escolares suelen ser los más angustiados. La armonía de la persona, incluso los éxitos en la vida, está en función de una vida emocional sana. (Entrevista a la psicóloga y psicoanalista Mercedes Valcárcel, en *El País*, 1976a)

La psicología también insiste en la necesidad de desculpabilizar a los propios alumnos de sus fracasos, desplazando la explicación de las deficiencias intelectuales a las relaciones afectivas, los tipos de personalidad, "dificultades personales", a las actitudes de padres y docentes, al propio contexto escolar (desde la psicología de influencia piagetiana se reitera que la escuela no se adapta al desarrollo intelectual del niño) o a los "hándicaps" socioculturales<sup>99</sup>. En su desculpabilización tiende a realizar, por tanto, otra forma de individualización y psicologización: sitúa la responsabilidad del fracaso fuera del alumno, pero como resultado de relaciones interpersonales, afectivas o de una relación personal (no social) del niño con la escuela.

Finalmente, también se cuestionará la ideología del don desde los movimientos de renovación pedagógica y organizaciones afines, que se apropiarán parte de los discursos producidos por estas disciplinas en la formulación de sus críticas y exigencias de reforma. Entre ellos, las "alternativas" que se organizaron en torno a la idea de la *nueva escuela*

---

<sup>99</sup> Pueden verse, en este sentido, los trabajos publicados en esos años en *Cuadernos de pedagogía* (Stambak, 1975; López, 1975; Simó, 1977; Roc y Solé, 1977; Equipo VII, 1979; Gayola *et al.*, 1980). La psicología, no obstante, es diversa internamente y no en todos los casos desmiente la ideología del don ni en todos los casos de la misma forma o con la misma intensidad, aunque aquí no podamos detenernos en todos los matices. El caso citado de Stambak es el ejemplo más crítico y, por ello mismo, raro y excepcional (rechaza la noción de "hándicap" sociocultural, critica la pedagogía de la compensación, rechaza la explicación por las patologías individuales y reclama una psicología que no contribuya a la segregación del niño y que apueste por comprender la influencia del origen social). Esta psicóloga fundó en Francia el CRESAS (Centro de investigación sobre la educación especial y la adaptación escolar), junto con otros investigadores y profesionales de la atención a la infancia, donde se realizaron trabajos criticando la dislexia y el "hándicap sociocultural" (Morel, 2010: 92–94), y del que más tarde se tradujo al castellano *El fracaso escolar no es una fatalidad* (Buenos Aires, Kapelusz, 1986). La difusión de estos trabajos en España parece, no obstante, limitada y la extensión de conceptos como "dificultades de aprendizaje" o "dislexia" parece tener mucho más peso en esos años que sus críticas.

*pública* se proponen “acabar con el carácter clasista de la enseñanza de modo que el fracaso escolar no recaiga siempre sobre las clases sociales dominadas” y rechazan “la idea de una inteligencia innata que explicaría el éxito escolar diferencial” (Feito, 2011: 38).

Entre las condiciones de posibilidad de toda esta producción simbólica está, por tanto, el propio desarrollo de las ciencias sociales y las ciencias de la educación (tanto la psicología como la sociología se institucionalizan como carreras universitarias y producen sus primeros egresados a principios de los setenta en España), así como la recomposición del espacio público y el campo político tras el franquismo<sup>100</sup>. No obstante, si los sociólogos parecen centrarse en el análisis y la interpretación, como mucho en la crítica y la recomendación de políticas, los psicólogos y movimientos pedagógicos (también con diferencias internas) no ofrecen sólo interpretaciones, sino intervenciones contra el problema a nivel individual.

El aumento de las llamadas nuevas clases medias en los años sesenta y setenta se relaciona doblemente con la problematización del “fracaso escolar”. Por un lado, ese aumento se debe a no sólo a una intensificación del uso del sistema escolar por parte de las clases populares, sino también por parte de las viejas clases medias y las clases altas: clases sociales que no habían requerido hasta entonces del sistema escolar para mantener su posición en el espacio social requerirán ahora pasar por él (Bourdieu, 1979a: 166-167). En este sentido, estas estrategias de reconversión llevan a la emergencia de un conjunto de profesiones (una nueva pequeña burguesía, dirá Bourdieu, 1979a: 172) basadas en la reconversión del capital cultural familiar: profesiones que se centran en el cuidado corporal, el estilismo, el buen gusto, oficios artísticos, intelectuales, “oficios de consejo (psicólogos, orientadores, logopedas, esteticistas, consejeros matrimoniales, nutricionistas, etc.),

---

<sup>100</sup> La psicología empieza su institucionalización universitaria con la creación de la Escuela de Psicología de posgrado en la Universidad de Madrid en 1953 (diploma de posgrado para personas provenientes de estudios de educación, filosofía, derecho o medicina) y culmina con la creación de la licenciatura en Psicología en 1968, primero como especialidad de tres años tras Filosofía y Letras, más adelante como carrera independiente. La primera promoción de psicólogos licenciados finaliza sus estudios en 1971. En 1980 se crea el Colegio Oficial de Psicólogos (Carpintero, 2004). En el caso de la sociología, aunque ésta empezó a institucionalizarse en los sesenta fuera de la universidad, no fue hasta el curso 1972-73 cuando empezó a formarse la primera promoción de sociólogos (Álvarez-Uría y Varela, 2000). La sociología de la educación no se desarrolla como especialidad propiamente dicha hasta mediados de los setenta (y Lerena ocupa la primera cátedra de esta subdisciplina en 1980). Pedagogía, también una especialidad de Filosofía y Letras, produce sus primeros licenciados en los cincuenta, pero se autonomiza y transforma en Ciencias de la Educación a partir de los setenta (en 1969 se crean los Institutos de Ciencias de la Educación).

profesiones pedagógicas y parapedagógicas (educadores, animadores culturales, etc.)” (Bourdieu, 1979a: 169) y que tienden a imponer sus normas a través de una dominación suave<sup>101</sup>. En parte a estas dinámicas se debería la emergencia entonces de nuevos expertos y profesionales de la infancia y la adolescencia, que se van a interesar por las “inadaptaciones” y las dificultades escolares. Por otro lado, como señala Lenoir (1990), los actores que consiguen imponer un problema como problema social y público son actores que tienen los medios de hacerlo: actores con un capital cultural, con una posición en el espacio social que les da acceso a determinados espacios de producción de discursos públicos. Las nuevas clases medias, aunque de formas diversas según las profesiones y el capital social de los sujetos, disponen del capital cultural y escolar y de las plataformas profesionales para hacer ver problemas como el de las dificultades escolares como problema social.

#### D. La imposición de una credencial mínima y su cuantificación

Una de las piezas fundamentales en la construcción del “fracaso escolar” como problema social fue el establecimiento de una *credencial mínima*, un título que, al finalizar una educación obligatoria ahora común de los seis a los catorce años, certificase oficialmente el “aprovechamiento” en la etapa: el Graduado Escolar. El “fracaso escolar” aparece asociado a la no titulación en educación básica justamente cuando el Estado, tras décadas de intentos fallidos, consigue generalizar la escolarización básica e imponer un título que la sanciona.

Como ocurriera con la forma de la organización escolar, el credencialismo se extiende históricamente de los niveles educativos superiores a los inferiores: si los títulos escolares se expedían en la enseñanza secundaria y universitaria, dando acceso a determinadas profesiones (y clases sociales), especialmente en las burocracias estatales, al

---

<sup>101</sup> En estas transformaciones tienen un papel importante las mujeres: se da un crecimiento de los estudios universitarios a partir de la segunda mitad de los sesenta y, en especial, a través de la matrícula de mujeres primero en carreras más cortas –diplomaturas– (entre ellas, Magisterio, Trabajo Social, Psicología, Ciencias de la Educación, etc.) (Fernández Enguita, 1999).

menos desde 1932, con el establecimiento del Certificado de Estudios Primarios<sup>102</sup>, se trata de extender esta lógica de certificación escolar de los conocimientos adquiridos al nivel básico de enseñanza, con una intención explícita, por un lado, de combatir el analfabetismo y, por otro, con una voluntad política –que no se realizaría en la práctica– de convertirlo en condición para ejercer derechos ciudadanos y para acceder al mercado de trabajo<sup>103</sup>. No obstante, aún en los años sesenta, tras sucesivas normas buscando su extensión, se deplora el escaso valor social del título:

“No menos contribuye a crear este clima de olvido o ignorancia respecto del documento la igualdad de oportunidades que la estructura social presente ofrece al que lo posee y al que carece de él. La condición de ser requisito indispensable para el ejercicio de derechos públicos, para la formalización de contratos laborales y para el desempeño de cargos oficiales no ha llegado a generalizarse del modo tan riguroso como hubiera sido de desear.” (Navarro, 1960: 2)

Ante su reducida extensión real, algo mayor en los sesenta, se promueve su expansión a través de las Campañas de Alfabetización para adultos. La extensión de la lógica credencialista hará que ese “mínimo cultural vital” que se constituyó primero como un conjunto de saberes básicos para todos los ciudadanos de la nación sin necesidad de certificación oficial, deba acreditarse a través de un título expedido por el Estado: un título considerado mínimo y común a toda la población.

En cierta medida, el establecimiento de un título mínimo allí donde no existía credencial escolar puede contribuir, como se suele decir y como esperaban los legisladores, a “dignificar” o a elevar el valor social de la enseñanza básica. No obstante, en la medida en que se inserta en un sistema de credenciales preexistente, definiéndose en relación con

---

<sup>102</sup> El Certificado de Estudios Primarios se crea durante la Segunda República (Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza, Fernando de los Ríos, 1932; MEC, 1991: 194): “El certificado buscaba, ante todo, la dignificación del crédito público de este nivel educativo. Todos los alumnos, tanto los procedentes de la enseñanza privada como los de la estatal, habían de realizar unas pruebas específicas orales y escritas ante comisiones presididas por el Inspector de la zona correspondiente. [...] Pero, en conjunto, el certificado también sirvió para mejorar las circunstancias administrativas de este periodo y para fortalecer la estimación social de la enseñanza obligatoria” (MEC, 1991: 86–87).

<sup>103</sup> “[...] se requiere en todo español una cultura mínima que se garantiza por la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios, sin el que ningún ciudadano puede ejercer sus derechos públicos y tener acceso al trabajo en empresas y talleres. [...] Se apela también a recursos supletorios, como la enseñanza de los adultos que no hayan recibido instrucción, con un sistema rígido que los pueda redimir en pocos años de la plaga de analfabetismo y proporcione a todas las mentes y corazones la educación del espíritu, pan más saludable que el que sostiene la vida material y sin el que ninguno de nuestros semejantes es digno de llamarse español” (J. Ibáñez Martín –ministro de educación entre 1939 y 1951–, “En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria”, 1945, en MEC, 1990: 269).

el resto de títulos entonces en vigor, y en un contexto de crecimiento de la escolarización, y en la medida en que su demanda en el mercado de trabajo depende de las empresas y lógicas propias del campo económico, el título mínimo está destinado prácticamente desde sus inicios a entrar en una lógica de devaluación merced a la inflación de títulos escolares –o a limitar su poder de distinción a algunos sectores en el segmento inferior del mercado de trabajo (Cachón, 1991)–. La introducción de un título mínimo contribuye a desplazar hacia arriba la competición por el capital escolar, contribuyendo a su propia devaluación, al tiempo que dificulta la compleción de la etapa a unas clases populares acostumbradas a una escolaridad corta y a una pronta inserción en el mercado de trabajo (sin necesidad de título).

La importancia social del Certificado de Estudios Primarios era tan reducida que, a diferencia de lo que ocurriría después con el Graduado Escolar o el Graduado en ESO, el porcentaje de certificados ni siquiera aparecía en las estadísticas oficiales<sup>104</sup>. No obstante, podemos tomar otros indicadores de escolarización o rendimiento para situar históricamente el problema. En el curso 1970-1971, mientras se elaboraba y aprobaba la LGE, el 49,61% de los jóvenes de catorce años ya estaba fuera del sistema escolar, quedando escolarizados prácticamente sólo quienes cursaban las enseñanzas medias (Gráfico 3, más arriba). Los desescolarizados provenían fundamentalmente de la clase obrera y las llamadas clases agrarias, y los miembros de estas clases sociales que lograban acceder a la educación postobligatoria eran progresivamente eliminados por el sistema escolar (Gráfico 4, más arriba). En 1981, justamente cuando el “fracaso escolar” se comienza a asociar a la tasa de graduación en EGB y se convierte en problema público, sólo un 13% de la población de catorce años está desescolarizada (y, de entre quienes están escolarizados en octavo curso de EGB, un tercio no obtiene el Graduado Escolar, reduciéndose, de hecho, esta proporción en la primera mitad de los ochenta). Otros estudios estiman que, a finales de los setenta, la

---

<sup>104</sup> Tanto en el Censo de población como en las estadísticas de la enseñanza del Ministerio, el interés, en cuanto a la educación obligatoria (entonces primaria), era la cuantificación de la escolarización o la alfabetización, no tanto la de la obtención del título correspondiente. El que se plantee la concesión del certificado de estudios primarios a la población adulta en el seno de las Campañas de Alfabetización de esos años muestra que en parte el título no tenía valor en sí mismo, sino como indicador de una alfabetización básica de su titular. Empiezan a consignarse datos sobre el Certificado de Estudios Primarios de forma sistemática en las estadísticas del ministerio justamente cuando se aplica la LGE y las autoridades se interesan por registrar el paso del CEP al Graduado Escolar y al Certificado de escolaridad y por evaluar el efecto de las campañas de alfabetización.

proporción de jóvenes de diecinueve y veinte años sin la credencial mínima (antes de la LGE) era del 51%, pasando a un 18,3% una década más tarde (bajo la LGE), siendo mucho más alto para la clase obrera y las clases agrarias que para el resto de clases (Fernández Mellizo-Soto y Martínez García, 2013: 22)<sup>105</sup>. Paradójicamente, por tanto, cuando más gente llega a finalizar la educación obligatoria y el “fracaso escolar” (no graduación) se reduce a un tercio de quienes acaban, es cuando éste cristaliza como problema social y público (y adopta este nombre).

Como ocurre con otros problemas sociales (absentismo, embarazo adolescente, violencia de género, etc.), éstos reciben un nombre y una alta presencia pública justamente cuando se reduce su importancia cuantitativa. Ello se debe a que el proceso de cristalización de un problema social no es un mero reflejo de “condiciones objetivas” o de cambios demográficos, sino que está relacionado con la construcción de expectativas y normas sociales (Dorn, 1996). El “fracaso escolar” (entendido como no obtención del título mínimo) se convierte en problema cuando sólo afecta a un tercio de la población en edad teórica de obtenerlo, cuando hasta una década antes, en un estado anterior del campo escolar, sin recibir ese nombre ni gozar de la misma visibilidad, había sido mucho mayor. Pero también cuando se comienza a generalizar el acceso al nivel siguiente: en 1980-1981, la mitad de la población de entre catorce y dieciséis años está escolarizada en Bachillerato (33%) y FP (22,9%)<sup>106</sup>, expansión que se acentuará a lo largo de los ochenta<sup>107</sup>. Los estudios medios, de ser unas décadas atrás “un *surplus* de formación, pasan a convertirse en la norma”, de forma que tener sólo la EGB aparece como un *déficit* (Martín Criado, 1998: 125 y 141) y no tener el graduado como un déficit aún mayor.

Pero, además de con transformaciones del sistema escolar y con el desarrollo de expectativas y normas sociales, la cristalización del “fracaso escolar” como no graduación en la educación básica tuvo que ver con el desarrollo de dispositivos de objetivación y

---

<sup>105</sup> El mayor peso del fracaso y abandono escolar en las clases populares había sido señalado mucho antes por Fernández de Castro (1986: 113): “[...] la casi totalidad de las salidas o desescolarizaciones que se producen en EGB correspondan a alumnos pertenecientes a las familias cuyas categorías socioeconómicas sean obreras o de propietarios y empresarios sin asalariados (obreros independientes y campesinos familiares)”.

<sup>106</sup> Calculado a partir de CIDE (1992: 116).

<sup>107</sup> En el curso 1990-91, el 69% la población de catorce a dieciséis años estaba escolarizada en Bachillerato (49,1%) y FP (20%). Como se ve, el crecimiento se dio especialmente en la rama “noble” de la enseñanza media. Calculado a partir de MEC (1994: 41).



visualización del problema. Con la reforma de 1970, no sólo se introdujo un título mínimo, sino que se introdujo lo que se llamaría después la doble titulación: un título para quienes alcanzaran, a juicio de los docentes, los objetivos de la etapa (Graduado Escolar); un certificado de escolaridad para quienes no los alcanzaran (sin contar a quienes abandonaban antes de acabar). Y ello, al excluir del Bachillerato a quienes no conseguían el Graduado Escolar, tuvo la "consecuencia no intencionada" de incrementar la competitividad y la selección que se pretendían evitar (Carabaña, 2003: 22)<sup>108</sup>.

Ello dio lugar a una práctica fundamental en la constitución del "fracaso escolar" como realidad y problema: su cuantificación. Las tasas de graduados y certificados se empiezan a publicar curso tras curso desde 1973-1974 (en los informes anuales *Estadística de la enseñanza en España*), pero no será hasta alrededor de 1980 cuando empiece a etiquetarse la proporción de certificados como "tasa de fracaso escolar" y esta forma de cuantificación y nominación sea empleada por los propios técnicos del ministerio de educación:

"Superados prácticamente los problemas de tipo cuantitativo que a lo largo de estos años ha tenido la enseñanza, ahora el objetivo es trabajar para ganar la batalla de la calidad [...] En 1973 tuvimos una tasa del fracaso escolar o de suspensos del 25 por 100. Llegó en el 74-75 al 28 por 100, y en 1978 se situó en el 31 por 100. 'Tasas importantes, aunque no alarmantes, según el señor Gómez Dacal [*inspector general de EGB*], debido al crecimiento cuantitativo de la población escolar'." (ABC, 1980)

La condición, por tanto, para que esta identificación tuviese lugar y cristalizase la noción de "fracaso escolar" como no compleción de la educación básica fue no sólo la imposición de un título mínimo y de su otra cara (certificado), sino su *objetivación* en un indicador

---

<sup>108</sup> Este incremento no fue producto únicamente de la introducción del título, sino de un conjunto más amplio de transformaciones. En este sentido, la lógica credencialista no fue lo único que se extendió de los niveles superiores a los inferiores: frente a las ideologías pedagógicas presentes en la ley, que acentuaban la "evaluación continua" y las metodologías activas basadas en la creatividad y la espontaneidad, tuvo lugar una "bachilleratización" de la EGB: aumentaron los repetidores a partir de sexto curso, así como las evaluaciones negativas, la "evaluación continua" se convirtió en una multiplicación de los exámenes escritos tradicionales, aumentaron los contenidos en extensión y academicismo (Viñao, 1992: 67). "Es justamente ese doble carácter [común y obligatorio de la EGB], junto con la adopción de los modos de evaluación y aprendizaje del Bachillerato tradicional, el que da relevancia social y académica a las decisiones relativas a la promoción o la repetición de curso. Desde esta perspectiva, el fracaso escolar no es más que una consecuencia obligada, y no disfuncional, sino exigida por el mismo sistema, de la extensión de la obligatoriedad escolar sin modificar, salvo en el papel, los supuestos pedagógicos del proceso de aprendizaje; o sea, extendiendo a dicho proceso, desde la edad más temprana posible, el modelo selectivo y competitivo, reforzado ahora por la necesidad de etiquetar y clasificar, de separar y diferenciar" (Viñao, 1992: 70-71).

estadístico, su *inscripción* en un dispositivo de visualización que lo hiciera visible y a su vez pudiera ser fácilmente movilizad o en los discursos públicos, noticias e informes expertos sobre la educación, es decir, en lo que los estudios de ciencia y tecnología denominan un *móvil inmutable*<sup>109</sup>. Entendidos como inscripciones, en el sentido de Latour, o como *condensaciones* de una historia social, los indicadores estadísticos no son meros instrumentos descriptivos de una realidad objetiva y pre-existente, sino mecanismos que contribuyen a producir aquello de lo que hablan. Las tasas de graduación al final de la EGB son, por tanto, una pieza fundamental de este conjunto de “piezas” que se fueron articulando hasta producir el llamado “fracaso escolar”<sup>110</sup>.

Aunque el ministerio nunca publicó tal indicador con el nombre de “tasa de fracaso escolar”, la presencia creciente del término desde los sesenta y especialmente en los setenta en el ámbito experto y progresivamente en el ámbito mediático y político, facilitó que la etiqueta se asociara a la tasa de no graduación o de certificación, primero, en los discursos de los críticos con la reforma de 1970 y, a continuación, por los propios agentes políticos en el gobierno, obligados a aceptar la realidad reflejada por las estadísticas y a asumir la necesidad de ofrecer soluciones. Esta fijación en un indicador, no obstante, no autonomiza la noción de “fracaso escolar” de los sentidos y connotaciones que había ido adquiriendo en las décadas previas y que sigue entonces arrastrando (fracaso y frustración individual, suspensos, inadaptación social, “carencia afectiva” y familiar, desviación, etc.); si acaso, añade otras nuevas (ineficacia o injusticia del sistema escolar, etc.)<sup>111</sup>.

---

<sup>109</sup> El concepto de *móvil inmutable* designa las materias, artefactos o signos “móviles y transportables”, combinables, pero a la vez estables, que produce el trabajo científico en sus prácticas (gráficos, tablas, porcentajes, etc.). Estos artefactos funcionan como una *inscripción*, es decir, como una forma que sirve de vehículo a una información que circula entre dos lugares de una red (Latour, 1992; Latour y Hermant, 1999). Ello contribuye decisivamente a producir la realidad a la que se refiere como un “hecho objetivo”. En este sentido, las estadísticas se han constituido históricamente, al menos desde el siglo XVIII, como un potentísimo elemento de construcción de la realidad, a la vez instrumento de gobierno (dimensión política) e instrumento de prueba (dimensión cognitiva) (Desrosières, 2008).

<sup>110</sup> La tasa de “fracaso” se calculaba dividiendo el número de quienes recibían el certificado de escolaridad por el número de matriculados ese año en el último curso de EGB (octavo). Ello dejaba fuera del cálculo a quienes habían abandonado antes de finalizar e incluía a los repetidores. Más adelante, además de esta tasa “directa” de fracaso, se empezó a emplear la “tasa bruta de graduación”, tomando como denominador no ya los matriculados en último curso, sino el conjunto de la población con la edad teórica de finalización (Lacasa, 2010).

<sup>111</sup> Además, no sólo se identificará con este indicador, aunque aparezca como el principal. También se identificará con las tasas de repetición de curso, cuando ésta se introduce en la EGB a pesar de la apuesta inicial por la promoción automática, y los “retrasos” en la educación básica.

Los poderes públicos buscaron aumentar el nivel educativo de la población, extender una cultura "mínima", estableciendo un título al final de la escolaridad obligatoria (es decir, un mecanismo burocrático de certificación), sin reparar en las contradicciones que ello suponía. Crear un título al final de una educación obligatoria recién ampliada y dividida en cursos y ciclos suponía dificultar al mismo tiempo su obtención, sobre todo a quienes partían con desventaja. No bastaba con la obligación de permanecer un número determinado de años en las aulas, sino que hacía falta además demostrar lo aprendido, "merecer" el título que supuestamente acreditaría un determinado nivel de conocimientos o de cultura: el Graduado Escolar pretendía ser una garantía certificada de la adquisición de unos mínimos comunes. No obstante, la decisión sobre su concesión dependía del juicio docente en el último curso, cuya arbitrariedad reflejaban las diferencias por centros y provincias (Carabaña, 1983). Pero además, convirtiendo el título en condición de acceso a la rama "noble" de la educación secundaria, a través de su concesión, el profesorado no sólo debía juzgar a cada alumno, independientemente de los años de escolarización, merecedor o no del título, sino como posible candidato o no a acceder al Bachillerato o, al contrario, a Formación Profesional. Quienes, al finalizar la EGB, no eran juzgados merecedores del título recibían el certificado de escolaridad. La Ley General de Educación estableció, además, la obligación de quedarse al menos un año en FP1 tras la EGB (con poco éxito), con intención de prevenir el abandono y alimentar la FP con quienes fracasaran en la consecución de los objetivos de la educación básica.

La "democratización" se acompañó así del establecimiento de un filtro que contuviera parcialmente las aspiraciones de continuidad en secundaria que generaba la propia extensión de la escolarización (como venía pasando con las reformas de las enseñanzas medias desde principios de siglo, Viñao, 2004: 238–239). Históricamente, las formas de articulación e integración de distintos niveles educativos siempre han traído al mismo tiempo formas de segmentación vertical u horizontal (Viñao, 2002). Con cada "apertura" del sistema escolar, aparecen nuevas formas de filtro y selección: la comprensividad ha venido siempre acompañada de mecanismos más o menos sutiles de descomprensivización.

## E. “Fracaso escolar, fracaso del sistema”

Aquella particular sofística que se encarnizaba en la exégesis del célebre *porcentaje de obreros* que iba a la universidad cedió el paso ante el escandaloso arrobamiento producido por otro porcentaje no menos célebre: el del llamado *fracaso escolar* en la enseñanza básica. (Lerena, 1989 [1986]: 503)

Con la aplicación de la LGE (que se completa en 1975), se incrementó la atención pública dirigida a la educación y, con ello, al sistema educativo y sus defectos (entre ellos, los fracasos escolares). En ello tuvo un papel importante la redefinición del espacio público tras el fin de la dictadura y la llegada de la democracia. La democratización del espacio público permitió que se desarrollasen o intensificasen reivindicaciones, medios, organizaciones y movimientos de opinión: nacen *Perspectiva escolar* en 1974, publicación de la Asociación de maestros Rosa Sensat, *Cuadernos de pedagogía* en 1975, revista progresista de referencia en el mundo educativo, o *Infancia y aprendizaje* en 1978; se crea *El País* en 1976; se legalizan los sindicatos en 1977, que desarrollarán sus secciones de enseñanza; se impulsan los llamados movimientos de renovación pedagógica (con sus Escuelas de Verano), etc.<sup>112</sup> En el ámbito universitario, como ya señalamos, tiene lugar la institucionalización de los estudios de psicología, sociología y ciencias de la educación. Estas transformaciones del espacio académico, público y político propiciarán un clima de crítica a una ley que gozaba de partida una frágil legitimidad tanto en los medios más tradicionales del régimen como en los medios críticos y clandestinos que iban a irrumpir unos años después en el espacio público, a pesar de su papel modernizador y la vigencia relativamente larga que finalmente tendría (Cabrera, 2007: 149).

A finales de los setenta, además de los actos, jornadas y publicaciones alrededor del “fracaso escolar” que se desarrollan desde la psicología, la psiquiatría, la pedagogía, los sindicatos o movimientos de renovación pedagógica, se multiplican las referencias a las

---

<sup>112</sup> No es nuestro objetivo reconstruir aquí de forma exhaustiva el contexto completo de elaboración y recepción de la reforma y la trayectoria de los actores implicados. El monográfico “Le Ley General de Educación veinte años después” de la *Revista de Educación* (nº extraordinario, 1992) aporta abundante información a este respecto.

“altas tasas” de fracasos al final de la EGB vinculadas al reclamo de mejorar la “calidad de la enseñanza”. Frente a ese “mal” rendimiento del sistema, diversos actores van a exigir soluciones y/o a proponerse como intérpretes autorizados o fuente de la solución.

La psicología, en pleno desarrollo institucional y expansión de titulados, va a reclamar oficialmente su parte de mercado en el asunto de las dificultades escolares, no sólo a través de la consulta psicológica privada, sino a través de la investigación, el asesoramiento y la orientación dentro de los centros:

En todos los sectores falta atención psicológica. Respecto al fracaso escolar, son denunciables las cifras de repetidores y de alumnos que fracasan en sus estudios. Eso pone en entredicho el sistema educativo. El hecho de que en los colegios se den tan bajos rendimientos pedagógicos y tan deficiente calidad de la enseñanza es achacable, sin duda, a la falta de asistencia técnica, a la carencia de estudios psicológicos sobre el aprendizaje y la ausencia de personas profesionales que atienden esos centros. (César Gilolmo, presidente de la sección de Psicólogos del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, en *El País*, 1976b)

En 1977 se crearán, de hecho, los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV), formados por profesores de EGB con titulación de psicología o pedagogía.

En este contexto, el fracaso escolar de los alumnos, agregado en una tasa estadística, se convierte en un argumento movilizado como evidencia de la falta de eficacia del sistema, que no conseguiría transmitir los conocimientos o el “nivel” esperados a todos, pero también de su falta de igualdad, de su injusticia, de una “democratización” ilusoria, visible ahora en la división al final de la EGB (entre graduados y certificados, y entre Bachillerato y FP)<sup>113</sup>. Los fracasos agregados se convierten así en un indicador de fracaso del sistema:

No se puede dejar de tener en consideración que el altísimo porcentaje de fracasos escolares son la prueba del escaso índice de calidad de nuestra enseñanza en todos sus escalones. Un sistema que produce un número tan elevado de fracasos es un sistema que

---

<sup>113</sup> A mediados de los setenta tanto la sociología como los movimientos progresistas de renovación pedagógica denuncian las desigualdades sociales reproducidas por el sistema escolar. En este sentido, los docentes y pedagogos se apropian parcialmente la tesis de la reproducción social a través del sistema escolar, pero de una forma particular y aportando soluciones variables. La cuestión del “fracaso escolar” aparece como un tema entre otros de los que se debatían en los encuentros de renovación pedagógica (las escuelas de verano), pero ocupaba un lugar periférico en sus discursos. En estos movimientos influyen tanto críticos y pedagogos de los setenta como Illich, Freire o iniciativas como Summerhill, pero también se recupera la obra de pedagogos de principios de siglo como la Escuela Moderna, Freinet, o la psicología infantil de Piaget.

no sirve, y no se puede culpabilizar de sus deficiencias a los estudiantes en exclusiva. (*Blanco y negro*, 1979: 11)

El esquema *fracaso escolar, fracaso del sistema* que entonces se populariza juega de forma *ambivalente* con el fracaso del sistema escolar en términos absolutos (como en las teorías de la reproducción y la correspondencia, donde el sistema escolar, “democratizado” o no, es inherentemente una máquina de seleccionar o prefigurar la estratificación social) y el fracaso del sistema en términos relativos: del sistema escolar configurado por la LGE (o el “modelo” general que encarnaba) o de algunos de sus elementos. No obstante, las consecuencias lógicas y políticas de ambas interpretaciones son distintas: desde la primera, las reformas políticas no harían sino desplazar las desigualdades y modificar, pero no eliminar, las formas de selección escolar; desde la segunda, las reformas políticas serían el problema y la solución, pero el contenido y extensión de éstas sería objeto constante de luchas<sup>114</sup>. Estos discursos, no obstante, se mezclan en los discursos de crítica a la LGE. Es en este momento, al final de los setenta, cuando se dan la mano este discurso que señala el fracaso de la LGE y el sentido del “fracaso escolar” que lo asocia al alto porcentaje de suspensos y alumnos que no finalizan con “éxito” la EGB.

En los primeros ochenta, se da el paso definitivo del plural (fracasos escolares) al singular genérico (fracaso escolar) en los discursos públicos. Conviven en esos años discursos parcialmente contradictorios: los críticos que piden reformas recogen las conclusiones de las investigaciones sociológicas que acreditan en esos años la relación entre origen social y rendimiento escolar, pero, al mismo tiempo, se culpa al sistema escolar

---

<sup>114</sup> En ocasiones, las tesis de Bourdieu y Passeron sobre la reproducción a través del sistema escolar son a tal punto simplificadas y convertidas en tópicos (un determinismo que no tendría en cuenta a los agentes ni la capacidad de las reformas políticas de incidir en las desigualdades, etc.) que se las hace aparecer como la panacea del conservadurismo político. No obstante, en el origen de los trabajos de estos autores está la indignación por la situación universitaria de su época y los miembros del CSE se posicionaron políticamente muy pronto en favor de determinadas reformas educativas. Más adelante, además, Bourdieu coordinó una serie de propuestas para la reforma de la enseñanza realizadas por el Collège de France (estos textos pueden encontrarse en Bourdieu, 2002a: 63–77 y 199–210). La confusión reside en leer un texto analítico juzgándolo en función de su supuesto valor político directo (sus “propuestas”), ignorando el papel político que efectivamente tuvo la difusión de estos textos (mayor que el de muchas propuestas) e ignorando simultáneamente las propuestas políticas que los mismos autores realizaron. En cualquier caso, lo que aquí nos interesa destacar es que las recepciones de obras como *Los herederos* y *La reproducción* fueron múltiples y no generaron el inmovilismo político que en ocasiones se les presupone. Sobre las diversas recepciones de Bourdieu en España (como investigador, intelectual consagrado y profeta) puede verse Moreno Pestaña (2005).

en sus aspectos de organización pedagógica; se centran con frecuencia las medidas y soluciones propuestas en este último aspecto más que en políticas sociales o económicas que igualen las condiciones de vida de las clases sociales. Esos primeros ochenta serán también el momento de las primeras *críticas* al concepto<sup>115</sup>, que sin embargo no impidieron su expansión (como tampoco lo hizo el intento de los sociólogos a finales de los ochenta de hablar de *rechazo escolar*, expresión hoy casi olvidada; Fernández de Castro, 1986; Fernández Enguita, 1988; Feito, 1990).

Es también a principios de los ochenta, en este contexto de crítica al sistema configurado por la LGE, cuando se da un reconocimiento oficial del problema y una apropiación por parte de los agentes políticos en el gobierno, que asumen la categoría como válida y como objeto de interés y acción pública. Si en 1980, el entonces inspector General de EGB<sup>116</sup> señalaba las tasas de fracaso en la EGB como “preocupantes, pero no alarmantes”, explicándolas como una circunstancia coyuntural relacionada con la aplicación del tronco común (ABC, 1980; *La Vanguardia*, 1980), unos meses más tarde Pedro Caselles, director general de EGB<sup>117</sup>, anuncia una reforma de la EGB para paliar sus “insuficiencias” (entre ellas, el fracaso): los llamados Programas Renovados de EGB. La propuesta emplea las tasas de fracaso al final de la EGB como indicador de un rendimiento escolar insatisfactorio y de la necesidad de una reforma de esta etapa<sup>118</sup>.

Esta reforma, basada en un análisis realizado por la inspección de EGB y algunos profesores, traduce la posición de éstos, reproduciendo de forma ambivalente una mezcla de la visión docente y administrativa del fracaso y de la visión psicopedagógica del mismo. Desde el primer punto de vista, el fracaso sería el resultado de la acumulación de retrasos

---

<sup>115</sup> J. Delval, “Un concepto dramático e intencionadamente confuso”, *El País*, suplemento Educación, nº 18, 21 de septiembre de 1982 y J. Carabaña, “Le llamaban fracaso escolar”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 103-104, 1983.

<sup>116</sup> Gonzalo Gómez Dacal, pedagogo e inspector, fue Inspector General de EGB entre 1979 y 1982, durante el gobierno de UCD.

<sup>117</sup> Pedro Caselles Beltrán fue sucesivamente maestro, inspector, delegado y subdirector general de centros, y director general de EGB entre 1977 y 1982, bajo el gobierno de UCD.

<sup>118</sup> “[...] es necesario igualmente reconocer que no se han alcanzado las cotas de rendimiento que serían deseables en un nivel de escolaridad general y obligatorio. Para no citar más que un dato significativo, podríamos señalar el hecho de que aproximadamente un 30 por 100 de los alumnos no alcanzan el título de Graduado Escolar al término de la E.G.B., y que este índice tiende a aumentar ligeramente a lo largo de la década.” (“Programas Renovados de la EGB (documento base)”, *Vida escolar*, 1980).

por parte de los alumnos, de la que sería culpable la promoción automática, generando además “bolsas” de adolescentes potencialmente desviados (discurso de la inadaptación):

La *promoción automática* conduce a porcentajes inquietantes de fracaso escolar que provocan bolsas de alumnos descolgados y desmotivados que prolongan su estancia en el nivel sin alcanzar el título de graduado escolar y forman colectivos de adolescentes crecientemente caracterizados por conductas y actitudes antisociales. La superficialidad, el escaso énfasis que se concede al aprendizaje y dominio de las materias instrumentales - lectura, escritura y cálculo-, acusa una grave incidencia en el éxito escolar: “los alumnos fracasan por falta de base”, fenómeno acentuado en aquellos que no han tenido la oportunidad de obtener un puesto en la educación preescolar. Las orientaciones pedagógicas de 1970/1971 son excesivamente abstractas y difusas, y los profesores se quejan de la ausencia de objetivos concretos a conseguir. (Caselles, 1981)

La solución sería, por tanto, dar a los docentes un mecanismo para ajustar esos “desniveles”: la repetición, mecanismo importado de la enseñanza secundaria, que se introducirá al final de cada ciclo<sup>119</sup>. Desde el segundo punto de vista (psicopedagógico), el “fracaso escolar” sería el producto de unos programas excesivamente cargados y académicos, con poco énfasis en las materias instrumentales y poco ajustados al desarrollo del niño, pero también de una falta de fijación de los “mínimos” a transmitir. La reforma identifica el “fracaso escolar” (las tasas de certificados en EGB) como un problema de ese tercio de alumnos que no alcanzarían el “nivel” exigido, lo que, a su vez, se debería a “fallos” en el sistema que podrían resolverse modificando los contenidos de la enseñanza (frente a la “falta de base”) y los filtros administrativos a la promoción (dando más poder de selección a los docentes). No se problematizan, por tanto, las prácticas de evaluación docente, ni el propio mecanismo de doble titulación al final de la EGB, ni las posibilidades del sistema educativo para hacer frente a las desigualdades de clase social ante el mismo (a pesar de ser ya entonces conocida la relación entre origen social y rendimiento escolar). A estas modificaciones, se suma la reafirmación de la opción por la *recuperación* establecida en la LGE:

---

<sup>119</sup> A pesar de la introducción de este mecanismo selectivo, la prensa conservadora habla de una reducción de la selección: “Con la nueva reforma, la selección será menos dura que la actual” (ABC, 1980a). Además, la repetición por ciclo se introduce argumentando mayor *flexibilidad*, frente a una promoción automática identificada con una *rigidez*. Curiosamente, asociación inversa a la que se da actualmente en los detractores progresistas de la repetición, que la sitúan como rigidez del sistema y reclaman mayor flexibilidad. La diferencia reside en la movilización estratégica de la oposición rigidez-flexibilidad, donde la segunda aparece como polo positivo, y en la posición desde la que se enuncia (¿rigidez o flexibilidad para qué y para quién?).



La limitación y reducción de los porcentajes de fracaso escolar pasa necesariamente por la incorporación sistemática de las tareas de recuperación a la práctica docente. (declaraciones de Pedro Caselles, en *El País*, 1981)

El fracaso sería producto de “deficiencias” e “insuficiencias” acumuladas por los alumnos que habría que *recuperar* (permaneciendo en el ciclo de EGB correspondiente hasta conseguirlo). La solución al problema sería así una solución pedagógica y administrativa, centrada en el sistema escolar: si el “fracaso” es producto de disfunciones o “fallos” del sistema establecido por la LGE, entonces bastaría con introducir algunas modificaciones en el mismo, reformas de la reforma, que arreglasen esos fallos.

A esta visión se opone la de los movimientos de renovación pedagógica, algunos pedagogos y psicólogos, para los cuales el problema sería el propio “modelo” educativo de la LGE, que habría que modificar completamente, por lo que no bastarían estas pequeñas medidas de reforma. El entonces director del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, el psicólogo Juan Delval<sup>120</sup>, encarna algunas de estas críticas:

Si ahondamos algo más nos encontramos con el *fracaso escolar*. [...] uno de cada tres no logra el objetivo que persigue durante ocho o más años, sin que, por lo demás, los criterios para conceder el título sean demasiado estrictos. Pero hay un problema mucho menos patente, del que no se suele hablar y cuya solución es más compleja, y es que después de ocho años en la escuela los niños no aprenden más que una mínima fracción de lo que se les enseña. [...] Esto se oculta, sin embargo, bajo la repetición de frases hechas, el aprendizaje de nombres y datos, o un conocimiento puramente memorístico y repetitivo de lo que se les enseña, conocimiento que, por su mismo carácter, dura poco. [...] ¿Cuáles son las causas de esos problemas que tiene planteada la EGB? Entre las más importantes hay que citar la inadecuación de la enseñanza al desarrollo psicológico de los niños y a la situación actual de la ciencia, la concepción memorística del aprendizaje, la sobrecarga de los programas y la falta de una política adecuada de formación y perfeccionamiento del profesorado. [...] La tarea de la escuela es estimular al niño en ese trabajo de descubrimiento, y la función del maestro es ser su guía. El maestro no enseña, sino que proporciona las oportunidades para que el niño construya sus propios conocimientos y descubra de forma semejante a como los hombres han descubierto a lo largo de la historia. La escuela no debe limitarse a transmitir conocimientos, sino que ha de contribuir al desarrollo total del individuo, y por ello los contenidos son secundarios, mientras que lo importante es desarrollar la inteligencia y habilidades básicas de tipo motor, intelectual, perceptivo, efectivo, etcétera. Debe ser una escuela para pensar y convivir socialmente y no simplemente una escuela para aprender a repetir. (Delval, 1981)

---

<sup>120</sup> Delval estudió Filosofía en los sesenta y defendió una tesis de licenciatura bajo la dirección de José Luis López Aranguren sobre la epistemología de Piaget, con quien estudió después en Ginebra (1965-1967). Profesor de la Universidad de Madrid en 1967, de la Autónoma de Madrid en 1968, donde ejerció como catedrático de Psicología Evolutiva de 1980 a 2006. Fue director del ICE de esta universidad a finales de los setenta y principios de los ochenta. Fue asesor del ministro de educación José María Maravall durante el primer gobierno del PSOE y director del Centro Nacional de Documentación e Investigación Educativa.

El “fracaso escolar” en términos de titulación sería un problema “superficial”, frente a los problemas de fondo del sistema escolar: el fracaso de la escuela para producir un aprendizaje duradero. Este último pasaría por los ideales de las pedagogías activas y constructivistas, por pedagogías psicológicas (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 290 y ss) o invisibles (Bernstein, 1975a) según las cuales el maestro sería un guía del desarrollo intelectual del niño –que conocería por sí mismo– y no un transmisor de contenidos (pedagogías que estarían aún más presentes en la elaboración de la LOGSE). El fracaso del sistema escolar vendría, desde este punto de vista, de su alejamiento de este ideal: estaría hecho para perpetuar el orden social, no para conseguir el desarrollo intelectual del niño; tendría una “orientación general” errónea, que habría que cambiar (Delval, 1983).

En esos años también se recurrirá a la cuestión del “fracaso escolar” dentro de la reforma de las enseñanzas medias que planea entonces el ministerio y que somete a una consulta. El ministro Ortega y Díaz-Ambrona<sup>121</sup> anuncia en 1981 la reforma, argumentando su necesidad en base al “porcentaje alto de fracaso escolar” y la escasa implantación de la FP frente al Bachillerato, a lo que se añade la necesidad de cubrir el vacío generado entre los catorce años (fin de la escolaridad obligatoria) y los dieciséis a los que el Estatuto de los Trabajadores (1980) había elevado la edad mínima para poder trabajar (ABC, 1981). En el debate alrededor de la reforma de las enseñanzas medias de los años 1981-1982 ya se evalúan, además de la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, medidas para resolver el “fracaso escolar”: como en los nuevos programas, la introducción de la repetición de curso es presentada como solución (basándose en el argumento de que el fracaso sería el resultado de una acumulación de retrasos no resueltos a causa de la promoción automática); un curso de recuperación para quienes fracasen en la EGB (entre trece y catorce años); un Curso de Iniciación Profesional (entre catorce y quince años); la implantación de gabinetes psicopedagógicos en los centros que ayuden a conocer las razones de los fracasos y a reducirlos (MEC, 1982). Tanto la *segmentación* horizontal de la educación obligatoria en sus últimos cursos como el recurso a expertos psicopedagógicos

---

<sup>121</sup> Ministro de educación entre mayo de 1980 y diciembre de 1981, tras varios cargos en diversos ministerios durante el gobierno de Suárez. En 1981 se publicó el informe *Las Enseñanzas Medias en España*, que se remitió a una serie de actores (principalmente centros escolares, pero también algunos sindicatos, asociaciones de padres y algunos profesionales –entre ellos una psicóloga y ningún sociólogo–). Los resultados de la consulta se publicaron el año siguiente (MEC, 1982).

se vienen, por tanto, planteando desde la propia planificación de la reforma: la causa del “fracaso” estaría en el sistema escolar, pero las soluciones tienden a desdoblarse internamente o a introducir en él elementos extra-pedagógicos sin modificar sus componentes fundamentales.

Su sucesor, Federico Mayor Zaragoza (UCD, en el cargo entre 1981 y 1982), también legitima parcialmente su propuesta de reformas recurriendo al “fracaso escolar”:

El decreto de Plantillas de Cuerpos de EGB, la paulatina renovación de los programas de este nivel y la reforma del sistema de formación, selección y perfeccionamiento del profesorado, son algunas de las medidas que el Ministerio de Educación se propone acometer para hacer frente al problema de los fracasos escolares, según manifestó ayer el titular del departamento, Federico Mayor Zaragoza, en la Comisión de Educación y Cultura del Congreso. (*El País*, 1982)

Los usos políticos del concepto contribuyen, así, a la definitiva cristalización y consagración del problema como problema público. Las soluciones planteadas al mismo desde los agentes del Estado pasan, como vemos, por cambios del sistema escolar planificados y decididos en un campo burocrático subdividido y especializado: definido como un problema del sistema escolar (como un fracaso de la reforma de 1970), la solución al problema del “fracaso escolar” aparece como *responsabilidad* del Ministerio de Educación; la solución al “fracaso escolar” pertenece a la política escolar, no a la política social o económica. El desplazamiento –al menos en el espacio público– de la responsabilidad del problema (de alumnos y familias al sistema) y de su propiedad (de expertos de la infancia a políticos y movimientos en pugna)<sup>122</sup> tiene que ver con la propia dinámica histórica de los campos mediático y político, donde se da entonces un reconocimiento generalizado del problema y una presión creciente para la reforma del sistema escolar, trasladando la solución al campo burocrático (ministerio). El Estado, a través de sus agentes, opera así un intento de apropiación del problema y, con ello, de su definición y soluciones legítimas, satisfaciendo la sed pública de soluciones y a la vez algunas demandas docentes (los docentes deberán dar otros contenidos, pero podrán hacer repetir): soluciones administrativas que, a su vez, son trasladadas al campo escolar y a sus agentes.

---

<sup>122</sup> Hemos presentado los conceptos de propiedad y responsabilidad de los problemas públicos, tomados de Gusfield (1984: 10-16), en el capítulo 1 (apartado IV. A).

Frente a las “alternativas” al sistema escolar de la LGE, que elaboran y exigen desde los movimientos de renovación pedagógica y organizaciones afines (fracaso escolar como fracaso del sistema-LGE), los ministros de UCD tratan, no de sustituir el sistema escolar por otro nuevo, sino de modificar algunos de sus “fallos” (fracaso escolar como producto de “fallos” técnicos subsanables). Por otro lado, aunque estas reformas del final del gobierno de UCD recurren a la noción de “fracaso escolar” como justificación y señalan entre los objetivos de sus reformas (programas renovados, decreto de plantillas, reforma de las enseñanzas medias) el de reducirlo, buscan más bien reformar el sistema LGE, para limar sus defectos, que elaborar una política específica contra el “fracaso escolar”. No obstante, las soluciones propuestas serán inmediatamente cuestionadas como insuficientes por los críticos de la LGE. Sin embargo, el cambio de gobierno 1982 modificará el panorama.

#### IV. LA “LUCHA” CONTRA EL FRACASO ESCOLAR: LA MULTIPLICACIÓN DE POLÍTICAS Y DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES

*Institucionalizado* el problema como categoría de pensamiento y acción, las controversias –marcadas por las pertenencias disciplinares, profesionales e ideológicas– versarán más sobre las *causas* y soluciones del mismo que sobre su definición o su estatuto problemático, que pasa a darse por hecho. Ello invita al uso creciente de la categoría por toda clase de actores, al reclamo de una parte del mercado del “fracaso escolar” –ya sea en la faceta de interpretación o en la de intervención– por parte de actores nuevos, y a la génesis de nuevas políticas y dispositivos institucionales de “lucha” contra el problema.

Desde los ochenta, y especialmente a partir de la LOGSE, se suceden toda una serie de políticas y medidas institucionales que se presentan en parte como *soluciones* al problema: la educación compensatoria, los programas de diversificación curricular, los programas de garantía social (PGS) y programas de cualificación profesional inicial (PCPI), el plan PROA (programas de refuerzo, orientación y apoyo), los programas para la mejora del éxito escolar y la disminución de las bolsas de abandono temprano incluidos en el plan de implantación de la LOE, los programas propios desarrollados por las comunidades

autónomas. A ello se suman cambios institucionales en el sistema escolar que alterarán parcialmente las condiciones del mismo (nueva ampliación de la escolaridad obligatoria, modificación de las condiciones de repetición de curso y acceso a la postobligatoria, etc.). No analizaremos aquí todos estos programas, sino sólo los más importantes, por su extensión y su carácter estatal, sobre los que volveremos en el capítulo 5 desde un punto de vista etnográfico.

## A. El programa de educación compensatoria y sus transformaciones

El concepto de “educación compensatoria” tiene su origen en un conjunto de estudios y medidas desarrollados en los años cincuenta y sesenta, sobre todo en Estados Unidos, que inventaron nuevas categorías pedagógicas (*cultural deprivation*, *linguistic deprivation*, *social disadvantage*) y una forma de enseñanza –la “educación compensatoria”– con objeto de mejorar la situación de los niños provenientes de grupos sociales desfavorecidos. Esta noción dio lugar así a diversos programas escolares basados en una definición de estos niños y de sus familias como deficitarios, adoptando los criterios de evaluación del saber propios de la escuela y desplazando la atención de la organización interna de la escuela y los contextos escolares concretos a los niños y familias (Bernstein, 1986 [1970]).

En España, la noción, introducida en los años setenta<sup>123</sup>, dio lugar a un programa específico, cuyo marco legal se estableció por el Real Decreto 1174 de 1983 y que se inició con un sistema de *becas* basado en criterios socioeconómicos (RD 2298/1983), que más adelante, tras la experimentación que precedió a la LOGSE, se completaría con una serie de *dispositivos pedagógicos* de compensación. En España se asocia, por tanto, el término

---

<sup>123</sup> Aunque el concepto se puede encontrar antes en diversas publicaciones, podemos señalar como signo de su importación definitiva la traducción por el ministerio de la publicación *Educación compensatoria*, del Consejo de Europa, en 1977. En él se pueden encontrar, entre otros, varios textos sobre el papel compensatorio de la educación preescolar para los niños de origen social desfavorecido (la extensión de la educación preescolar sería una de las apuestas del PSOE) o un texto de M. Stambak crítico con el concepto de “desventaja sociocultural”. En 1983, la *Revista de educación* dedicará un monográfico a este tema.

con ese programa específico y, en el contexto de los centros escolares, concretamente con las modalidades de enseñanza que se desarrollan dentro del programa. No obstante, la mayor parte de los dispositivos de atención a alumnos con dificultades en la escuela se basan en los supuestos de la “educación compensatoria”, aunque no todos se incluyan oficialmente bajo la etiqueta del programa. De hecho, en buena medida todas las iniciativas institucionales de atención a los alumnos con dificultades que se han desarrollado en España desde los ochenta se basan en una *lógica compensatoria* –que lleva aparejada una noción de déficit–, si bien no todas –y cada vez menos– se basan en criterios socioeconómicos.

La política de educación compensatoria definida a principios de los ochenta se proponía reducir no el “fracaso escolar”, sino la *desigualdad de oportunidades* ante la educación implementando una serie de medidas en favor de “aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente” (RD 1174/1983). Esta política actuaba, por tanto, como una política de discriminación positiva: definió y delimitó una serie de grupos de población y zonas que serían destinatarios de medidas especiales por sus situaciones desfavorecidas. A mediados de los ochenta, de hecho, proliferan en los discursos mediáticos representaciones estigmatizantes de la juventud popular, que la convierten en un problema fuente de problemas. En ellas, se asocia el fracaso escolar a los barrios populares deteriorados de las ciudades (de los que se denuncia su abandono) y a diversas formas de desviación (drogas, delincuencia, marginación).

El decreto de becas fue el primer texto legal en incluir la expresión “fracaso escolar”: el nuevo sistema de ayudas al estudio se dirigía a “aquellos colectivos particularmente necesitados de protección por razón del fracaso escolar o por otras circunstancias marginadoras” (RD 2298/1983). El “fracaso escolar”, sin identificarse necesariamente con la titulación en EGB y sin ser el objeto de esta política, aparecía así representado como un *riesgo* del que habría que proteger especialmente a determinados sectores de población más expuestos y como una “circunstancia marginadora”, es decir, como posible fuente de exclusión social. Está, por tanto, implícita en el texto una visión sociológica del “fracaso escolar”. No obstante, la compensación de la desigualdad de oportunidades ante la educación se contempla en esta norma desde el punto de vista económico: se otorga una

cantidad de dinero en función de la renta familiar. Se actúa, por tanto, sobre las causas puramente económicas de la desigualdad escolar –sin duda fundamentales–, a pesar de la constatación de los sociólogos de la importancia central del capital cultural.

Además de la política de becas (“ayudas al estudio”), el decreto-marco de la política compensatoria enumeraba otras iniciativas como servicios de apoyo escolar y centros de recursos, medidas de incentivación de la continuidad del profesorado, cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años desescolarizados<sup>124</sup> e inversiones en obras y equipamientos. A finales de los ochenta, estaba estructurado en cinco áreas dirigidas a distintas poblaciones: una específica dirigida a mejorar la escolarización en zonas rurales; una relativa a proyectos en centros educativos (con el objetivo de “atender a grupos de alumnos con acentuadas deficiencias socioculturales” e “implantar proyectos que eviten el desfase curso-edad y el abandono prematuro”); otra centrada en aulas ocupacionales para jóvenes desescolarizados; otra dirigida a *minorías culturales* (etnia gitana e inmigrantes), basada en la escolarización, la reducción del absentismo y el abandono, la mejora del rendimiento escolar y la enseñanza de la lengua; la última, dirigida a población itinerante (circos, feriantes, temporeros agrícolas), promoviendo una escolarización adaptada (MEC, 1988: 12–14). El programa de compensatoria operaba, por tanto, distinguiendo segmentos precisos de población con distintas dificultades y diferenciando actuaciones con cada uno<sup>125</sup>.

La delimitación de estos segmentos de población a los que se dirigía la “educación compensatoria” fue así variando. Puesta en práctica inicialmente por un ministro sociólogo (Maravall), con varios sociólogos en su equipo<sup>126</sup>, esta política se basaba en la constatación

---

<sup>124</sup> En 1981, a los catorce años ya había un 13% de población desescolarizada, que aumentaba a un 25% a los quince años. La proporción de jóvenes desescolarizados era mayor en zonas rurales e intermedias que en zonas urbanas y mucho mayor en las clases populares que en las medias y altas (a los quince años, el 35% de los hijos de obreros estaban fuera del sistema escolar; y, de los desescolarizados a esa edad, éstos representaban el 68%) (CIDE, 1992: 27).

<sup>125</sup> Según el CIDE (1992: 87–90), el número de alumnos en programas compensatorios creció de 54430 en 1983-84 a 104388 en 1988-89. No obstante, en 1987-1988 sólo representaba a un 3,79% de la población escolarizada y sólo un 1,4% de los jóvenes desescolarizados entre catorce y dieciséis años participaba en el programa destinado a ellos. En 1987-1988, el 21% de los escolarizados en EGB recibieron “apoyo educativo”. Dentro del alcance reducido del programa, puede verse en estos datos la creciente presencia de la faceta de “apoyo educativo” en los centros escolares dentro del mismo.

<sup>126</sup> En el equipo de Maravall estuvieron sociólogos como Julio Carabaña, que, tras ser investigador del INCIE (1975-1982), fue asesor del ministro (1983) y director del CIDE (1983-1986), o Joaquín Arango, sucesivamente secretario general técnico del ministerio (1982-85), secretario general de Educación (1985-

de la relación existente entre origen social y desigualdades escolares (de acceso o rendimiento) que los sociólogos habían puesto de manifiesto estadísticamente, así como en la constatación de la precariedad de la escolarización en zonas rurales. Ello explica que la definición inicial del “perfil” al que se dirigía el programa empezase siendo una definición centrada en un criterio socioeconómico, si bien se fue ampliando progresivamente a un criterio “sociocultural”, donde a la clase social se unieron las “minorías étnicas” y “culturales”, como consideración específica –e independiente de la clase– de los alumnos de etnia gitana y de origen extranjero. Ello abrió la puerta a una mayor *etnicización* de los dispositivos de compensación<sup>127</sup>. A este cambio en los públicos se añadió también el incremento de la centralidad de los dispositivos propiamente pedagógicos en la política de educación compensatoria (inicialmente denominados “proyectos en centros”). En ellos se trataba de compensar los “déficits” de los niños de familias con menor capital económico, y pertenecientes a grupos étnicos o de origen extranjero, desde la propia escuela y con medios propiamente pedagógicos.

Tiene lugar así una cierta redefinición del programa de compensatoria desde su primera elaboración en la primera mitad de los ochenta a su re-elaboración en el paso a los noventa, redefiniéndose las categorías a las que se dirige, así como sus concreciones: no se trataría ya sólo de política de becas o de favorecer a determinados centros “difíciles”,

---

86) y subsecretario del ministerio (1986-1988). Si bien Arango era (y es) experto en demografía y población, Carabaña llevaba al menos desde 1975 investigando temas educativos, entre ellos el de la influencia del origen social (de hecho, en 1983 se publica *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, su tesis doctoral, dedicada en buena medida a este tema). Carabaña diseñó el sistema de becas formalizado en el RD 2298/1983, el mismo año que publicaba un artículo criticando la etiqueta de “fracaso escolar” (Carabaña, 1983). También el sociólogo Emilio Lamo de Espinosa formó parte de este ministerio, pero su labor se centró en la etapa universitaria (director general de universidades, secretario general del Consejo de Universidades, redactor de la LRU). Otros expertos que pasaron por el ministerio de Maravall como asesores en sus primeros años fueron los pedagogos José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez, Jurjo Torres o el psicólogo Juan Delval (pueden verse, en este sentido, las entrevistas realizadas a algunos de ellos por Julia Varela, 2007). No obstante, los cargos y asesores fueron variando con los años y muchos de los citados salieron, implicando redefiniciones y cambios en las políticas del ministerio.

<sup>127</sup> Bastaría con tener el “desfase curricular” definido por la ley (dos años) y con ser gitano o extranjero para entrar en uno de estos programas. En el curso 1995-96, sólo el 0,96% del alumnado escolarizado participaba en un programa de compensatoria, pero el 57% de los atendidos pertenecían a minorías étnicas (36% eran de etnia gitana, 21% hijos de inmigrantes) (CIDE, 1999: 115). No tenemos cifras más recientes, ya que los datos relativos a los programas de educación compensatoria han tendido cada vez más a desaparecer de las fuentes e informes oficiales.



sino de favorecer “modelos organizativos”, formas de organizar la enseñanza (el currículo) para adaptarse a un determinado “perfil” de alumno.

En los noventa, el público definido por las regulaciones de la educación compensatoria serían los alumnos “en situación de desventaja” por factores “sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo”<sup>128</sup>, que más adelante se concretaría, sin embargo, en el caso de las acciones de compensación desarrolladas en los propios centros, centrándose fundamentalmente en los alumnos que, dentro de estas desventajas, presentasen un “desfase curricular significativo, de dos cursos o más”<sup>129</sup>, quedando fuera del programa quienes, con esas mismas “desventajas”, tuvieran un “desfase” menor: la definición del público de los dispositivos de compensación retomaba así con un nombre más actual la noción de *retraso escolar* y establecía la barrera arbitraria de dos años de desfase como condición de acceso al programa<sup>130</sup>. La educación compensatoria aparece entonces como una de las formas de lo que los ideólogos de la LOGSE denominarán “atención a la diversidad” y tiende a concebirse cada vez más como un remedio pedagógico (o “curricular”) frente a factores socioeconómicos, étnicos, culturales que, sin embargo, reconoce implícitamente como causa de los problemas de rendimiento y acceso escolar<sup>131</sup>.

---

<sup>128</sup> Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

<sup>129</sup> Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Art. 2. Destinatarios

<sup>130</sup> En el capítulo 5 analizaremos cómo se aplica esto en la práctica concreta de un centro.

<sup>131</sup> Esos remedios “curriculares”, además, se basan en reducir contenidos o insistir sobre algunos de ellos, no en una adaptación o modificación de los mismos en el sentido de una familiaridad con los grupos que se señalan como más afectados por el fracaso escolar. Es decir, se trata de una “adaptación” en las *formas* diferenciando métodos y ritmos, pero sin modificar la norma, o, si se prefiere, cambios en algunos aspectos técnicos de la transmisión escolar sin modificar la forma escolar. La burocratización de estas medidas y su subordinación legal a las enseñanzas “mínimas” fijadas legalmente redujeron la “adaptación del currículo” a una versión reducida del mismo, sin modificarlo, a una concentración en aquellos elementos del mismo definidos por los legisladores como “mínimos” y, por tanto, centrales e inescapables.

## B. La “atención a la diversidad” y la segmentación de la educación obligatoria: entre la exclusión interior y la externalización

En la década de los ochenta, en paralelo al estancamiento de la población activa industrial, al crecimiento del sector servicios y del número de técnicos, profesionales y autónomos, se expandió la escolarización de todas las clases sociales, persistiendo, no obstante, las desigualdades en las etapas no obligatorias (particularmente en la postobligatoria) (CIDE, 1999: 42–43). La intensificación de las estrategias de reproducción y reconversión basadas en la acumulación de capital escolar dio lugar a una traslación hacia arriba de las desigualdades y al incremento de la competición por unos títulos escolares cada vez más afectados por la dialéctica inflación-devaluación. El acceso a las enseñanzas medias, y especialmente al Bachillerato, tendió a generalizarse y, con ello, crecieron las expectativas escolares para la mayoría de la población<sup>132</sup>, haciendo aparecer la proporción persistente de no-titulados en EGB como un problema aún más visible. A pesar de su mayor escolarización, las clases populares seguían siendo las más afectadas por la selección y el fracaso escolar.

Al tiempo que se ampliaba la escolaridad obligatoria, y por tanto la comprensividad, se dieron también formas de diferenciación y segmentación vertical y horizontal de la educación obligatoria. Segmentación *vertical*: en los setenta y ochenta, el establecimiento de un título al final de la EGB y la sustitución de la división en dos etapas con promoción automática por la división en tres ciclos con opción de repetición; en los noventa, la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis, pero, a la vez, su diferenciación en dos etapas (primaria y secundaria), divididas a su vez internamente (tres ciclos en primaria, dos en secundaria). Segmentación *horizontal*: a través de la multiplicación de programas y

---

<sup>132</sup> Si el Bachillerato comienza a abrirse ya, desde finales de los cincuenta, en el estado anterior del campo escolar (el sistema dual) a una parte de la población antes excluida del mismo (por las propias estrategias familiares de inversión escolar), con el nuevo estado del campo traído por la generalización de la escolarización básica y los cambios institucionales introducidos por la LGE el acceso a este nivel aumenta aún más. No obstante, este aumento en Bachillerato es mayor de lo previsto y deseado por los poderes públicos (entonces el gobierno de UCD), puesto que se convierte en opción mayoritaria para quienes acceden a la postobligatoria frente a la FP. De ahí que desde el debate sobre la reforma de la Enseñanzas Medias a principios de los ochenta se plantee la necesidad de compensar ese “desequilibrio”.

dispositivos de atención a las dificultades escolares que constituyen vías paralelas y devaluadas, internas o externas, de cursar la educación obligatoria.

La diferenciación interna de la educación obligatoria se planteó y legitimó como forma de *atender* a la *diversidad* de la población escolar (por origen social, étnico o cultural, o “necesidades especiales”). No obstante, tal diferenciación (“diversificación” del currículo convertida, a pesar de su fachada técnica, en división social dentro de la ESO) es más una forma de *gestión* de la diversidad: una diversidad que es organizada según criterios escolares y burocráticos que no reproducen mecánicamente divisiones sociales preexistentes, pero las rearticulan a su manera en el interior del sistema educativo, generando contingencias de carrera diversas, marcadas por las posiciones sociales.

En los noventa, con la reforma global del sistema educativo que supone la LOGSE, además de redefinirse parcialmente el programa de educación compensatoria, como hemos visto, se introducen nuevos cambios y dispositivos institucionales de atención a las dificultades escolares, que se englobarán bajo el concepto de *atención a la diversidad*. Entre ellos, los programas de diversificación curricular en la ESO o los Programas de Garantía Social –hoy Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)–.

Entre los objetivos de la LOGSE se encontraba explícitamente la reducción del “fracaso escolar”, así como la eliminación de la llamada doble titulación (Graduado-Certificado):

El diagnóstico de esos problemas e insuficiencias es prácticamente unánime en el seno de la comunidad educativa. [...] Se destacan las dificultades curriculares concentradas en el ciclo superior de EGB que originan un número de fracasos escolares todavía excesivo, pese a la disminución registrada en los últimos años. Existe un amplio acuerdo en considerar que la doble titulación existente al término de la EGB constituye una fuente de discriminaciones prematuras y difícilmente reversibles. (MEC, 1989: 85)<sup>133</sup>

En lo que respecta a la reducción del porcentaje de no-graduados al final de la educación obligatoria, conscientes de la dificultad añadida que suponía para conseguirlo la extensión de la obligatoriedad escolar en dos años, los legisladores introdujeron medidas de “adaptación” y “diversificación” del currículo. Contra el “fracaso escolar”, se concibieron,

---

<sup>133</sup> “Los objetivos específicos de esta nueva ley son, entre otros: la ampliación efectiva de la educación obligatoria hasta los 16 años; la generalización de la Educación Infantil para niños de tres a seis años; la *disminución del fracaso escolar en la enseñanza obligatoria*; la ampliación de las modalidades de Bachillerato; la renovación de la formación profesional; la conexión de las enseñanzas artísticas con el resto del sistema; etc.” (MEC, 1992).

por tanto, las medidas de “diversificación” y “atención a la diversidad”, que diferenciaron la enseñanza común, segmentando de partida lo que se pretendía “comprehensivo”<sup>134</sup>. Cuando, con la LOGSE, se vuelve a desplazar legalmente hacia arriba la edad de escolarización obligatoria y se reestructura la enseñanza obligatoria (segmentación vertical), las estrategias y desigualdades escolares pasan a jugarse en la educación secundaria post-obligatoria: la exigencia de una mayor permanencia en el sistema a los grupos sociales para quienes ya resultaba difícil permanecer en el mismo antes de la extensión resultó, no en la reducción del “fracaso escolar” (y del abandono escolar), sino en su traslación hacia arriba<sup>135</sup>.

Por otro lado, la intención manifiesta de suprimir la llamada doble titulación se tradujo en un filtro mayor a la entrada en la secundaria postobligatoria: la no obtención del título mínimo se convierte en obstáculo para entrar en Bachillerato y FP (a la que se podrá entrar, sin título, únicamente a través de una prueba de acceso), quedándole sólo al no titulado la alternativa entre cursar un Programa de Garantía Social o el abandono. A las propias dificultades escolares ligadas a la desigual distribución del capital escolar entre grupos sociales se unen, por tanto, requisitos u *obstáculos administrativos*: al “fracaso escolar” en EGB que antes no impedía seguir escolarizado (en FP), le sustituyó un “fracaso escolar” en ESO que impedía seguir escolarizado en la postobligatoria (ni Bachillerato ni FP, sólo abandono o PGS). El significado y valor social de la no graduación en la educación obligatoria cambia, por tanto, haciéndola más grave y limitadora de posibilidades.

---

<sup>134</sup> Ello se encuentra en acuerdo con las recomendaciones acordadas por los ministros de la UE en 1989 contra el “fracaso escolar”, entre las que se encuentra “la diversificación de las formas de excelencia, de nivel equivalente, al final de la escolaridad obligatoria o al final del ciclo secundario, y de los recorridos que conducen a las correspondientes titulaciones” (EURYDICE, 1994: 164). A estas medidas se añadía la incorporación a los institutos de los departamentos de orientación, como agentes que coordinarían actuaciones de “atención a la diversidad”, decidirían orientaciones y adaptaciones curriculares: “De ellos depende, en gran medida, que la escuela no opere de manera discriminatoria al excluir, marginar y condenar al fracaso o al abandono a muchos alumnos que, por diferentes motivos, tienen dificultad para seguir el ritmo de la mayoría o, incluso, el currículo establecido con carácter general” (MEC, 1989: 228). Si hasta entonces los orientadores debían ser maestros con título de Psicología o Pedagogía, en 1991 se crea la especialidad de Psicología-Pedagogía dentro del cuerpo de docentes de secundaria, pudiendo acceder a partir de entonces cualquier licenciado que superase las oposiciones (independientemente de la licenciatura, aunque en su mayoría lo fuesen de Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía o Ciencias de la Educación, y sin necesidad de experiencia docente previa).

<sup>135</sup> Y, de hecho, la proporción de no titulados en ESO se mantuvo en un nivel muy parecido a los no titulados en EGB, afectando siempre a entre un cuarto y un tercio de los matriculados en último curso o de la población en edad de titular (según el cálculo que se utilizase en cada momento).

Entre las “medidas de atención a la diversidad” ideadas por la LOGSE (1990), el programa de diversificación curricular es el programa institucional que está más claramente dirigido a “paliar” el “fracaso escolar” en su sentido más convencional y restringido (titulación en ESO): su objetivo es explícitamente ayudar a conseguir el título al alumnado con dificultades. En su artículo 23, la LOGSE abre la posibilidad de que “para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios”, trabajando “con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general”. Pero esta posibilidad no se concretará hasta que se fijen los contenidos del currículo de la ESO en 1991 y se regulen definitivamente los programas de diversificación curricular en 1996<sup>136</sup>. Si en un inicio se establece esta posibilidad para alumnos de dieciséis años, en la regulación del 96 se establece que los tengan o los cumplan en el año de acceso, lo que posibilita *de facto* que entren en el programa con quince años. Además del criterio de edad, se señala el de “*dificultades generales de aprendizaje*”<sup>137</sup> que les hayan impedido alcanzar los objetivos del ciclo o curso y el de que, a juicio de la junta de evaluación, estén “*en riesgo*” de no concluir la ESO. En el artículo 3, se establecía que los candidatos tenían que haber cursado un curso del segundo ciclo para poder acceder. No obstante, lo que en la ley aparece primero como excepción acaba por convertirse en norma: con la LOE se

---

<sup>136</sup> Resolución de 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa obligatoria.

<sup>137</sup> La introducción de este concepto de origen psicológico (“dificultades de aprendizaje”), así como del concepto de “atención a la diversidad”, refleja en parte la transformación interna de los agentes del ministerio de educación durante los gobiernos socialistas y, en especial, los cambios en la composición de quienes elaborarían la reforma de 1990, en la que finalmente tuvieron más importancia psicólogos como Álvaro Marchesi o César Coll. Puede verse, en este sentido, Varela (2007). El concepto de “dificultades de aprendizaje”, introducido en España más o menos a la vez que el de “fracaso escolar” (ver Cronología, Anexo II), ha conocido éxito más recientemente, llegando a extenderse al vocabulario docente, si bien de forma ambigua y no siempre con las connotaciones psicológicas que lo envuelven y que lo vinculan con “trastornos” como la dislexia, la dislalia, la discalculia, etc. (lo que los psicólogos denominan “dificultades *específicas* de aprendizaje”, por oposición a las “*generales*” –citadas en el texto de la LOGSE–). Una vez convertidas en “dificultades de aprendizaje” individuales (o en “*trastornos* de aprendizaje”, en su versión médica), las dificultades del alumno con un aprendizaje escolar son autonomizadas de la posición social del alumno, de su herencia cultural familiar y de la relación con la forma escolar que implican. El aprendizaje escolar, un aprendizaje específico ligado a una forma histórica, es tomado así como la medida de todo aprendizaje del individuo y sus dificultades escolares, tomadas por dificultades inherentes a su capacidad de aprender, pasan a ser objeto de toda clase de metáforas de medicalización: pueden ser “*diagnosticadas*”, puede valorarse su “*etiología*”, pueden realizarse “*intervenciones*”.

confirma la opción de incorporarse al programa directamente en tercero, con la condición de haber repetido ya una vez en secundaria (art. 27.2), es decir, con quince años.

La medida recurre a una retórica de la prevención, pero se limita a los cursos finales y busca reducir la tasa de “fracaso escolar” al final de la ESO con remedios pedagógicos (“curriculares”) más que incidir en las causas sociales de los procesos de fracaso en la escuela (ligados fundamentalmente, aunque no sólo, a la desigual distribución del capital cultural y escolar en el espacio social).

Por su parte, los Programas de Garantía Social proyectados por la ley se iniciaron al tiempo que tenía lugar la implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO (curso 1992-1993) para responder a las dificultades que pudieran encontrar los alumnos que, al finalizar la EGB, se veían entonces obligados por la extensión de escolaridad obligatoria a los dieciséis años a cursar dos años más en el nuevo sistema<sup>138</sup>. Se anticipaba, por tanto, la dificultad de esta extensión y las consecuencias que podía traer, entre ellas la de un aumento del “fracaso escolar”. En la medida en que la mayor parte del “fracaso escolar” y las mayores dificultades escolares se concentraban en los grupos sociales más desprovistos del capital cultural y de las disposiciones requeridas por la escuela, estos programas estaban destinados a ver sobrerrepresentados en su interior a estos grupos, convirtiendo – sin necesariamente quererlo – una “diversificación” por razones académicas en una forma de segregación social y étnica. Los PGS, en la medida en que no permitían acceder directamente a ninguna enseñanza posterior y daban acceso a un capital escolar estigmatizado y devaluado en el mercado de trabajo, que condenaba a la precariedad, se constituyeron en una forma de *externalización* del “fracaso escolar” (Casal *et al.*, 1998). Concebidos en parte como medida de protección relativa contra la exclusión o de inserción social mínima de los “descarriados” de la enseñanza, dotando a los jóvenes sin credenciales de una “cualificación mínima” para el mercado de trabajo, se convirtieron, retomando la expresión de Millet y Thin (2003b), en una forma de *desescolarización diferida y encuadrada*. Con la LOE (2006) se buscó “revalorizar” esta enseñanza estigmatizada cambiándole el nombre (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y dando la posibilidad a sus alumnos de obtener el título de ESO cursando unos módulos voluntarios, y, más adelante

---

<sup>138</sup> Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

(Ley de economía sostenible, 2011), permitiendo el acceso directo desde la misma a la FP de Grado Medio.

Como en el caso de los programas de diversificación, los PGS-PCPI empezaron dirigiéndose a alumnos mayores de dieciséis años con dificultades en la educación obligatoria para extenderse a los alumnos de quince años, posibilitando el acceso a los mismos al final del segundo ciclo de la ESO. En ese momento de la etapa se abrían, así, dos caminos distintos del “ordinario”: si se había repetido un curso y los docentes les juzgaban con dificultades para acabar, pero “recuperables”, es decir, con opción de obtener el título con ayuda, se accedería a diversificación; si, en la misma situación, les juzgaban sin opciones de concluir la ESO y obtener el título ni por la vía “ordinaria” ni por la “diversificada”, se tenía lugar la externalización a PGS-PCPI. La segmentación de la educación obligatoria empezó así en su último curso y se fue adelantando progresivamente<sup>139</sup>.

A estos dispositivos de atención a las dificultades escolares implantados por la LOGSE y continuados o reformulados por la LOE, se añadirán en los 2000 las Aulas de Enlace –dirigidas al alumnado originario de otros países y con lengua materna distinta–, los programas de apoyo y refuerzo (PROA, desde 2005) y los programas de mejora del éxito escolar y de lucha contra el abandono escolar temprano (2007). Se multiplican y diversifican, por tanto, en las últimas décadas las iniciativas y dispositivos institucionales de “lucha” contra el fracaso escolar, normalizándose progresivamente en la práctica cotidiana

---

<sup>139</sup> La nueva ley promulgada en 2013 por el gobierno del PP (la LOMCE) no hace, como vemos, más que acentuar esta tendencia a la descomprensivización de la educación obligatoria que ya estaba presente en las reformas socialistas de los noventa y dos mil, adelantando esta segregación en tres vías un año más (y cambiándoles el nombre). De hecho, en 2011 el gobierno del PSOE ya adelantó algunas de las operaciones que se han criticado tanto a la LOMCE: introducir los PCPI dentro del sistema de Formación Profesional de forma que los jóvenes escolarizados en los mismos figurasen en las estadísticas como parte de la secundaria segunda etapa (Ley de economía sostenible, 2011, art. 39.3); convertir el último curso en curso “orientador” que prefigure la opción de Bachillerato o FP, a través de la agrupación de asignaturas (Ley complementaria de la ley de economía sostenible, 2011); la edad de entrada a PCPI se adelanta a los quince años, algo que en la LOE aparecía como excepción (Ley complementaria de la ley de economía sostenible, 2011, art. 30.1). Estas modificaciones institucionales se legitiman en el argumento de la necesidad de “diversificar” y “flexibilizar” el sistema educativo, de “adaptarlo” a las supuestas necesidades de los sujetos para luchar contra el “fracaso escolar”. Por otro lado, los programas de diversificación curricular y los programas de garantía social-PCPI no dejan de guardar una cierta homología con las dos soluciones propuestas al problema del fracaso en la EGB en el debate sobre la reforma de las enseñanzas medias a principios de los ochenta: el curso de recuperación y el curso de iniciación profesional; la vía académica de segunda para los “recuperables” y la vía profesional anticipada para aquellos a quienes se da por perdidos para el título.

de los centros escolares. A través de estos dispositivos institucionales, las políticas escolares han modificado la configuración del sistema escolar, bien generando formas de “exclusión interior” en la propia institución, bien externalizando el “fracaso escolar” (García *et al*, 2006). La lucha contra el “fracaso escolar”, objeto de estas distintas políticas y dispositivos, aparece así, paradójicamente, como la razón y la legitimación de nuevas formas de segmentación y segregación escolar, y nuevas formas de diferenciación y jerarquización de los alumnos.

### C. La internacionalización del problema y sus desplazamientos

Desde los ochenta, pero sobre todo desde los noventa y con una intensidad aún mayor a principios de los dos mil, los agentes internacionales cobrarán una importancia creciente en la configuración del problema: la OCDE, que acabará por sustituir a la UNESCO como “agencia internacional líder en el ámbito de la medida de las competencias de los alumnos” (Cussó y D’Amico, 2005); y la UE, que, al menos desde la “Resolución de los ministros de educación sobre la lucha contra el fracaso escolar” de 1989 (EURYDICE, 1994: 163-164), incorpora esta cuestión a sus políticas en materia de educación. Ambas impulsarán la *comparación estadística internacional*, con sus potencialidades, límites y efectos perversos, además de recomendaciones sobre políticas concretas, ejerciendo presión sobre los gobiernos y, en particular, sobre aquellos que ocupan una posición dominada en ambas organizaciones.

Desde finales de los ochenta, tras la entrada de España en la Unión Europea, se suceden varias iniciativas europeas para unificar criterios y homogeneizar indicadores, sistemas y políticas educativas: la constitución de un *campo burocrático europeo* extiende su peso también al ámbito educativo<sup>140</sup>. Entre las cuestiones que estarán en el centro de estas iniciativas se encontrará el tema del fracaso escolar, que será objeto de una “Resolución de los ministros de educación de la UE sobre la lucha contra el fracaso escolar” (1989), que marca su entrada en la agenda política europea, y dará lugar a la publicación *La lucha contra el fracaso escolar. Un desafío para la construcción europea* (EURYDICE, 1994).

---

<sup>140</sup> Tomamos el concepto de campo burocrático europeo del trabajo de González Sánchez (2014: 235–237), que lo emplea, en el marco de su estudio del paso del Estado social al Estado penal en España, para comprender la influencia de la UE en la configuración de las políticas sociales españolas.



Se da así un paso más en la internacionalización del problema definiéndolo como un reto a nivel europeo del que dependería el progreso en el proceso de “construcción europea”: sería necesario elevar el nivel educativo de la población para promover el desarrollo económico y social europeo. Frente a la diversidad de concepciones del “fracaso escolar” en los distintos países de la UE, admitida en el informe (EURYDICE, 1994: 41-43), y más allá de la diversidad de los sistemas escolares europeos, se considera que el “fracaso escolar”, identificado con la proporción de jóvenes que no concluirían la escolaridad obligatoria en “condiciones normales” y saldrían del sistema escolar sin cualificación profesional, con el abandono de la educación secundaria sin título, sería común a todos ellos (EURYDICE, 1994: 20). El “fracaso escolar” así entendido supondría un gasto, además de verse como una forma de “exclusión” educativa destinada a generar exclusión social (recuperando el esquema fracaso escolar, fracaso social), preocupación ligada al contexto de crisis económica y a la atención creciente al fenómeno del paro y, en concreto, el “paro juvenil”, del que se culpa a la formación insuficiente de los jóvenes<sup>141</sup>.

La presión por la reducción del fracaso y el abandono se acentuará en la década siguiente a partir de la Estrategia de Lisboa (2000): para convertirse en “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”<sup>142</sup>, la UE busca la homogeneización de estándares y niveles educativos en los países de la Unión y desarrolla una política de *targets y benchmarking* basada en indicadores cuantitativos, con un seguimiento de los avances de cada país en cada uno de ellos y con sus consiguientes llamadas de atención y exigencias de medidas. Entre ellos, la estrategia Europa 2020 establece como objetivo para los países europeos la reducción de sus tasas de “abandono educativo temprano” al 15% y la aspiración a que un 85% de los jóvenes alcancen un título de enseñanza secundaria postobligatoria (Bachillerato o Formación Profesional)<sup>143</sup>. En este marco, la UE fija unos indicadores para todos los países que la componen, entre ellos el de “abandono educativo

---

<sup>141</sup> El esquema que define el “paro juvenil” como problema y la formación como su solución ha sido acertadamente criticado por Martín Criado (1999)

<sup>142</sup> Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.

<sup>143</sup> Este tipo de políticas voluntaristas de expansión escolar y aumento del nivel educativo de la población mediante la fijación de un objetivo nacional en forma de porcentaje tienen como antecedentes, por un lado, la política del gobierno socialista francés de 1985 bajo el lema “80% d’une classe d’âge au bac” (80% de una generación con nivel de secundaria segunda etapa; véase Beaud, 2002), y, por otro, la política del gobierno federal estadounidense en los noventa, que fijó entre sus objetivos alcanzar una tasa de graduados en la *high school* (18 años) del 90% (Dorn, 1996).

temprano”, entendido como el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria segunda etapa (Bachillerato o FP) y no ha seguido ningún tipo de formación en las cuatro semanas previas a la encuesta (EPA). Un indicador que obvia las diferencias entre países (en cuanto a sistema escolar, mercado laboral, condiciones de vida, etc.) y no nos dice nada del proceso que lleva al abandono, pero que se ha convertido en obligado, en problema social y político urgente, por imposición de una instancia supranacional. El peso del campo burocrático europeo se hace sentir en los campos políticos y escolares nacionales (especialmente en el caso de los países en una posición dominada en el espacio europeo, como España) a través de la producción, desde la UE, de expectativas escolares convertidas en obligaciones para los estados miembros. Ello se hace a través de su fijación en objetivos cuantificables, sometidos a un seguimiento periódico basado en sistemas de indicadores estadísticos y formas de comparación internacional que funcionan como *rankings*.

No obstante, si bien en los 2000 se generaliza el indicador de “abandono educativo temprano”, proceso acentuado por el actual contexto de crisis, éste no desplaza ni al concepto ni al indicador de “fracaso escolar”. Al contrario, éste sigue estando muy presente y, de hecho, con frecuencia ambos se confunden, no sólo desde el punto de vista técnico, sino desde el punto de vista de los discursos públicos –que en algunos casos ya optan sencillamente por hablar de “fracaso y abandono” sin distinción– y de las políticas que los usan para legitimarse.

A la influencia creciente de la UE, que va a llamar con frecuencia la atención a España directa o indirectamente –a través de la comparación estadística internacional y las interpretaciones reiteradas que la sitúan siempre “a la cola de Europa” en educación o “a la cabeza” en fracaso y abandono– en la década de los dos mil, se va a sumar la de la OCDE, también como *centro de cálculo* (Latour, 1992) y máquina de producir datos comparativos internacionales y recomendaciones de políticas. El ejemplo más claro, además de los informes anuales *Panorama de la educación* y los informes puntuales sobre equidad o desigualdad de oportunidades, serán los informes PISA, que se van a convertir en un referente mundial en la medición de “competencias” –concepto importado al ámbito educativo y convertido en centro de atención en la última década– y en la comparación internacional. Uno de los efectos perversos será la asociación de la noción de “fracaso

escolar” ya no sólo a la titulación en ESO, sino a la obtención de bajos niveles de competencias en PISA, generando un *efecto ranking* por el cual la descripción de convierte en prescripción y las “mediciones objetivas” en juicios<sup>144</sup>.

Las metáforas que proliferan a raíz de estos indicadores y modos de comparación internacional (España “a la cola de Europa” en educación, “a la cabeza” de Europa en fracaso y abandono, “España repite curso”, etc.) representan el “fracaso escolar” (definido como proporción de jóvenes fuera del sistema escolar sin educación secundaria superior – abandono escolar temprano– o como proporción de alumnos con “bajo nivel” de competencias PISA) como fracaso del sistema escolar y fracaso del país. Lejos de limitarse a juegos de palabras de periodistas y políticos, estas metáforas revelan la afinidad profunda entre los *rankings* y el sistema escolar: la homología existente entre sus prácticas de evaluación, calificación y jerarquización. A su vez, la comparación entre comunidades autónomas y entre centros escolares en su interior trasfiere la presión del juicio estadístico, comparativo y prescriptivo, del Estado a sus unidades territoriales y de éstas a los centros escolares de su dependencia, generando en ellos o bien resistencias o bien estrategias de adaptación a las demandas de resultados (con frecuencia, dirigiendo su atención a la mejora de los indicadores en vez de a los procesos que producen trayectorias escolares erráticas y fracasos). Los mecanismos de individualización y responsabilización del problema del fracaso escolar se multiplican, se imbrican y refuerzan así a diversos niveles.

---

<sup>144</sup> Con PISA, por ejemplo, esta transmutación es clara cuando, al encontrarse España en valores estadísticos “medios”, se le atribuye a su sistema o a sus alumnos en conjunto un carácter “mediocre”, como si lo primero permitiera deducir automáticamente lo segundo. Además, suele añadirse a esta operación discursiva la diferenciación del alumnado en bloques según su “nivel de competencias” (puntuaciones PISA), clasificados en “altos”, “medios” y “bajos”, de forma que el debate experto se divide entre la atribución de la baja puntuación nacional a la alta proporción de alumnos con “bajas” competencias PISA (“El alto número de alumnos que van retrasados lastra los resultados”; *El País*, 2013) o a la baja proporción de alumnos con “altas” competencias: tendríamos demasiados “malos” alumnos o demasiado pocos “buenos”, según criterios extra-escolares que, sin embargo, adoptan la misma forma que los escolares y reclaman la misma lectura que éstos (“buenos”-“malos”, “mejores”-“peores”).

## V. CONCLUSIONES

El “fracaso escolar”, hoy problema social indiscutible en España, no lo fue siempre, como hemos visto. Pese a la evidencia y naturalidad con la que se nos presenta hoy en día, se trata de una realidad que no cristaliza como problema público hasta principios de los ochenta en España. Ello tiene lugar tras un largo proceso de problematización del que pueden rastrearse las ramificaciones y antecedentes al menos hasta principios del siglo XX. La génesis del problema es el resultado de la confluencia de una serie de discursos y prácticas escolares, expertos, mediáticos, políticos, de un trabajo colectivo de enunciación, movilización de actores y elaboración de la categoría, inseparables de una serie de procesos y transformaciones sociales y escolares más amplios.

La aparición del término a finales de los cincuenta y su extensión en los sesenta y setenta toma apoyo en un campo de expertos de la infancia y la adolescencia entonces en redefinición y expansión, en el seno de transformaciones más amplias de la estructura social. Pero su definitiva asociación al porcentaje de no titulados en la educación básica tiene lugar al concluir la década de los setenta, en un contexto de democratización del espacio público, de cuestionamiento de la ideología del don, de crecimiento de la escolarización y de las clases medias, y de institucionalización de un modo de educación *tecnocrático* basado en una noción de *calidad* que vincula el *rendimiento* del sistema a su rendimiento cuantitativo en términos de producción de capital humano. Con la implantación de una enseñanza básica común para todos sancionada por una credencial y la contabilización de la proporción de estudiantes que no consiguen obtenerla, la no titulación aparece como el indicador privilegiado de un “fracaso escolar” que no será ya sólo de los alumnos (o sus familias), sino de un sistema escolar objeto de múltiples críticas y objeto de luchas crecientes. El término pasó así del sentido común al espacio público y al campo político, para volver a pasar al sentido común con este nuevo sentido. Desde entonces, el “fracaso escolar” ha estado en el centro del debate educativo, siempre presente en la elaboración de políticas y reformas educativas, a la vez como objeto y legitimación de las mismas. Su carácter evidente y su carga *moral* –¿quién puede estar en contra de luchar contra el “fracaso escolar?”– lo convierten en un elemento estratégico en la pugna

por definir la política educativa, en una sociedad en la que el peso del sistema escolar en las estrategias de reproducción y reconversión no ha dejado de crecer.

La problematización del “fracaso escolar” y sus transformaciones ha tenido lugar en una multiplicidad de espacios y con la intervención de diversos actores, que, como hemos visto, no se reducen a los actores políticos, aunque éstos tengan un peso especial en la definitiva consagración del problema como problema público y objeto de acción estatal. A su alrededor también se han multiplicado las categorías para designar las dificultades escolares o sus causas y, con ello, los dispositivos y actores (categorías de profesionales y expertos, categorías de acción pública) que intervienen. Han tenido lugar desplazamientos en los agentes que pugnan por definir el problema, sus causas y sus soluciones, cambios en las relaciones de fuerza, que conllevan desplazamientos en las formas de problematización.

Además, la problematización del “fracaso escolar” ha ido de la mano de la constitución de modalidades específicas de enseñanza, categorías de alumnos y de modos de encuadramiento de los mismos, a través de políticas y dispositivos que han ido modificando el sistema escolar, como hemos visto, segmentando internamente la educación obligatoria y construyendo diversas vías para alumnos con dificultades escolares y en riesgo de fracaso, con efectos perversos de segregación y descomprensivización.

Los dispositivos de atención a los alumnos con dificultades desarrollados contra el “fracaso escolar” son formas de educación compensatoria y, en este sentido, aúnan dos lógicas: la lógica de la *diferenciación/segregación en la “democratización”*, característica de la mayoría de los sistemas educativos, y la lógica de *discriminación positiva* que caracteriza a las políticas sociales. Al centrarse en determinadas poblaciones y “zonas”, estas políticas evitan políticas sociales más generales y desplazan el tratamiento social hacia los márgenes (Castel, 1995). Las “buenas intenciones” e ideales “inclusivos” de estos dispositivos no deben cegarnos ante los procesos sociales que conllevan y sus efectos. La entrada del problema en la arena pública a principios de los ochenta hizo que éste se construyera fundamentalmente como un problema político-estatal, cuya resolución se reclama a los gobernantes a través de nuevas regulaciones que modifiquen unos u otros aspectos del sistema escolar, o que lo modifiquen globalmente. Ello, unido a la propia división y especialización del Estado (campo burocrático), ha hecho que el *propietario* y *responsable*

de la resolución del problema sea el ministerio de Educación, a través de políticas escolares, descartando políticas sociales más amplias que tiendan a igualar las condiciones de vida de las clases sociales, actuando sobre las estructuras sociales que las escuelas solas no pueden cambiar: del “fracaso escolar” se reconocen con frecuencia las causas sociales, pero frente a él se reclaman y aplican siempre políticas escolares.

En la actualidad, distintas políticas escolares se dan como objetivo reducir el fracaso y el abandono escolar. No obstante, la construcción hegemónica del problema como tasa estadística de no-titulación o abandono hace que se dirijan los esfuerzos a reducir esas tasas: a) incrementando la retención en el sistema escolar a través de programas escolares para “alumnos con dificultades”, juzgados incapaces de concluir la educación básica por la vía ordinaria, por tanto, de programas o dispositivos que, por un lado, anticipan la segregación del tronco común o la vía ordinaria, y, por otro, a la vez, difieren y encuadran la desescolarización; b) multiplicando las vías de obtención del título tras la salida de la ESO, vías de repesca de la credencial (centros de adultos, módulos voluntarios de los PCPI, pruebas libres). El intento de “retención” se traduce, en realidad, en dispositivos que difieren la desescolarización.

Nos hemos centrado aquí en reconstruir la génesis del problema y las principales políticas y dispositivos institucionales que se han generado a su alrededor, los principales momentos, actores y discursos en el proceso. No obstante, son muchos los elementos que hemos dejado fuera en este recorrido que convendría analizar con más detalle: las transformaciones que, tras la institucionalización del problema en los ochenta, tienen lugar en el campo de los expertos de la infancia y la adolescencia que reclamaron y han seguido reclamando su parte en el mercado del “fracaso escolar” (entre ellos, el nuevo auge conocido por la psiquiatría a través de las neurociencias o la invención de nuevos trastornos infantiles y juveniles, como el famoso TDAH; la invención constante de nuevos programas e iniciativas privadas contra el fracaso, como el *coaching* escolar, las técnicas de estudio, etc.), así como las pugnas entre especialistas y agentes de diversos campos; el análisis del sistema de discursos alrededor del “fracaso escolar” en distintas épocas y sus transformaciones y desplazamientos (por ejemplo, desde la aplicación de la LOGSE, con la apropiación del argumento del *fracaso escolar*, *fracaso del sistema*, originalmente

enarbolado por los críticos progresistas de la LGE, por parte de los críticos conservadores de la LOGSE).

## Capítulo 4

# LOS SENTIDOS DEL "ÉXITO" Y EL "FRACASO"

## DE LA APROPIACIÓN DEL PROBLEMA A LA PRODUCCIÓN DEL JUICIO ESCOLAR

Reconstruida la génesis histórica del problema y su institucionalización, con sus expertos, sus políticas y sus conceptos, podemos ahora preguntarnos cómo es apropiado el problema por los actores de un centro escolar concreto –el IES Arturo Barea–, en función de sus características específicas. Pero más allá de ello, podemos preguntarnos por la diversidad de sentidos que pueden tener el "éxito" y el "fracaso" en la vida cotidiana de un centro escolar, con sus ambivalencias y contradicciones, interesándonos no sólo por el "fracaso escolar" en su faceta de problema público, sino de juicio socialmente producido.

En este capítulo vamos analizar, en un primer momento, cómo es apropiado y construido el problema del "fracaso escolar" en un centro escolar de secundaria, qué discursos y prácticas evoca explícitamente el significante "fracaso escolar", para a continuación contrastarlos con los juicios escolares que los docentes producen en su actividad cotidiana tanto sobre los alumnos como sobre las familias.



## I. EL “FRACASO ESCOLAR” EN CONTEXTO

### A. De problema público a problema de centro: la preocupación por el fracaso

Para comprender cómo se entienden y enfrentan los problemas en un centro escolar, cuáles son las apuestas y tomas de posición de los centros, es necesario restituir su posición y trayectoria en el espacio de los centros escolares en que se insertan (André y Hilgers, 2014). Cuando el instituto nació, a principios de los dos mil, el “fracaso escolar” llevaba ya dos décadas en el debate público. Reconocido e instituido como problema social y político desde principios de los ochenta, formaba ya parte del sentido común pedagógico y era objeto de políticas públicas y dispositivos institucionales. La LOGSE se encontraba ya plenamente implantada y, con ella, las llamadas “medidas de atención a la diversidad” con objeto de combatirlo.

En el momento del trabajo de campo (2012-2013), además, el contexto es el de un crecimiento relativo de las políticas neoliberales en educación, basadas en la elaboración de pruebas externas nacionales o autonómicas y en la polémica construcción de *rankings* de centros escolares en función de los resultados en las mismas<sup>145</sup>, que acentúan la presión sobre los centros. A ello se une la creciente apuesta por la “autonomía de los centros”, ideología que, bajo la aparente profundización de la descentralización a través de una “libertad” a los centros educativos (lo que, sin duda, muchos centros reclaman para poder elaborar proyectos educativos propios menos constreñidos por las exigencias administrativas), aúna una forma de recentralización y un modo de gobierno neoliberal de las escuelas, basado en una competición incrementada entre centros y en la presión por el

---

<sup>145</sup> En 2011 se publicó un *ranking* de los institutos de la Comunidad de Madrid, con el eufemístico nombre de “Equidad en los institutos de enseñanza secundaria de la CAM”, que los clasificaba basándose en la metodología PISA, produciendo inmediatamente su lectura en términos de la oposición entre los “mejores” y los “peores” centros de la Comunidad. La publicación de este *ranking* generó múltiples polémicas y oposiciones antes y después de producirse.

éxito o la maximización del rendimiento escolar en cada centro<sup>146</sup>. Si los centros escolares se encontraban ya antes enfrentados por la construcción de una reputación en el mercado escolar local –de distrito– y en la pugna por atraer a sectores de población menos estigmatizados y alejados de la norma escolar –con más probabilidades de éxito escolar y, por tanto, de incrementar el rendimiento cuantitativo del centro y reducir las dificultades prácticas del trabajo docente–, estas tendencias tienden a acentuarse por efecto de estas políticas.

En este contexto, el IES Arturo Barea construye su reputación en el mercado escolar local a través de su imagen progresista, su proyecto educativo “inclusivo”, su menor peso relativo de población “difícil”, ligada a su localización en una zona parcialmente “renovada” del distrito con mayor presencia *relativa* de clase media, y el progreso en sus resultados académicos (medidos en tasas de éxito en la ESO y Bachillerato), que lo sitúan como un centro público en *ascenso* en el espacio de los centros de secundaria (al menos hasta la llegada de la crisis económica). Ello lo convierte, por oposición tanto a los centros privados (con menor proporción de clases populares y minorías étnicas) como a los centros públicos más estigmatizados (estereotipo del colegio-gueto), en un centro atractivo para una parte de las clases medias del distrito y para fracciones más escolarizadas de las clases populares. Si es contrario a las medidas neoliberales en educación (segregación, recortes, reducción de políticas “inclusivas” en favor de políticas de supuesta “excelencia”, promoción de centros privados y privados-concertados frente a públicos, etc.), es justamente porque éstas se oponen a las señas de identidad del centro y ponen en peligro una trayectoria ascendente basada en el difícil equilibrio entre la atención no segregadora a los sectores de población más desprovistos de capital económico y cultural y alejados de los requisitos escolares y un rendimiento académico relativamente alto, y, con ello, su posición en el espacio de los centros de secundaria. Esta posición se manifiesta a nivel de centro en una preocupación por el *rendimiento* o el “éxito” o “fracaso” de los alumnos, pues sobre él reposa a su vez en parte el “éxito” del centro (y con ello, la conservación de dicha posición).

---

<sup>146</sup> En la LOMCE, la supuesta “autonomía de los centros” se manifiesta simultáneamente en un mayor poder de la dirección frente al claustro y un creciente control de la administración sobre los directores de los centros.

No obstante, si atendemos, en un primer momento, a la presencia y usos del término “fracaso escolar” en la vida cotidiana del instituto, la primera “sorpresa” del etnógrafo en el terreno fue la de descubrir que, pese a ser una categoría socialmente codificada y común en los discursos públicos, no era una categoría tan común a nivel de la práctica escolar cotidiana, en parte, como veremos en el siguiente capítulo, por la propia saturación de dispositivos y categorías institucionales. A pesar de ser una expresión generalizada y de uso común, la noción de “fracaso escolar” no se oye cotidianamente en el centro, ni en boca de los profesores ni en boca de los alumnos.

Mi estrategia de presentación implicaba evitar hablar de “fracaso escolar” por su fuerte carga negativa, para que el equipo no se sintiera estigmatizado, pero también para ver en qué medida la categoría era o no usada espontáneamente en la vida cotidiana y cómo. Ya en las entrevistas, la estrategia fue la de introducir el término hacia el final, no imponiéndolo a los entrevistados, sino lanzándoselo como significante flotante (Lévi-Strauss, 2006 [1950]: XLIX) para que lo llenaran. Así, el término se usó muy poco en las conversaciones y prácticas cotidianas incluso cuando todos los agentes parecían conocerlo. Es decir, no formaba parte del vocabulario institucional habitual, salvo en ocasiones muy puntuales. En algunas de las pocas situaciones en las que se usó en conversaciones ordinarias (una única conversación en la sala de profesores sobre la reforma educativa en elaboración –la LOMCE–) o en las entrevistas, el discurso tendía a dirigirse a la reforma educativa anunciada por el gobierno y a tomar un tono más general, distante de la práctica cotidiana (de sus alumnos y sus clases) y más cercano a los discursos públicos en circulación sobre el tema (movilizando argumentos y tópicos comunes).

En el trabajo de campo previo, realizado en 2008-2009, sin embargo, vimos cómo la categoría estaba presente hasta cierto punto en la vida del centro, aunque más en unos agentes –los más cercanos a posiciones directivas y, por tanto, más propensos a una visión general del centro– que en el resto, así como en escenarios y situaciones particulares. Me fue señalado, de hecho, en las entrevistas como el principal problema y preocupación del centro por dos actores clave como el director y el presidente de la asociación de padres de alumnos, aunque el primero aludiese a ello usando su opuesto (el “éxito escolar”, definido como la compleción de la educación secundaria obligatoria, es decir, como se entiende oficialmente desde los ochenta):

*La mayor preocupación que tenemos es precisamente el éxito escolar de nuestro alumnado, entendido como titulación. Y Secundaria Obligatoria que es el título básico para acceder a otros estudios, a la vida laboral, etc. [...] No llega a la mitad, pero casi la mitad del alumnado que entra aquí en primero de la ESO abandona el sistema sin su título de ESO. Bien es cierto que luego vía educación de adultos u otras vías, pues acaban sacándose el graduado. [...] El tema primordial es más bien este otro del estudio de los alumnos, de su rendimiento escolar. [...] el porcentaje de alumnos que van mal es muy elevado [...] (Entrevista: director, 2008-2009)*

De hecho, el progreso en la reducción de las tasas de fracaso era uno de los logros que más enorgullecían al instituto, junto con la mejora de la “convivencia”, formando parte de su narrativa institucional:

*[...] la mejora de este instituto ha sido bestial en pocos años. En cuatro años ha pasado de, en el rendimiento académico, de ser uno de los de... de estar por debajo de la media de Vallecas, ahora es de los mejores de Madrid. No sólo es el mejor de Vallecas, sino que es de los mejores de Madrid. En cuanto a rendimiento. Luego en cuanto a convivencia lo mismo. [...] Y sigue habiendo un fracaso escolar altísimo, pero altísimo, ya te digo. [...] Conflictos hay muy poquitos, es el fracaso escolar. Ese sí, ese sigue siendo muy alto. [...] Ten en cuenta que gente que empieza en primero de la ESO y que no titule está alrededor del 40%. [...] Luego, gente que pasa de cuarto a primero de Bachillerato, ya pues se queda también más gente por el camino. Y luego en primero de Bachillerato ya el batacazo es terrible [...] Más que nada, el... el intentar mejorar, ya te digo, las notas, porque ese es el gran problema que hay. (Entrevista: presidente del APA, curso 2008-2009)*

El término también surgió en una reunión puntual del director con los padres, donde éste presentó una serie de datos estadísticos sobre los resultados de los estudiantes por cursos y asignaturas (en aquel momento, la preocupación era sobre todo la del alto porcentaje de fracaso –entendido como “suspensos”– en primero de Bachillerato<sup>147</sup>). En este sentido, y como se ve en los fragmentos citados, el problema público era traducido a las condiciones concretas en que se manifestaba en el centro, asociándose al *rendimiento* de los estudiantes

---

<sup>147</sup> La preocupación por el fracaso en el primer curso de Bachillerato tiene también que ver con la posición del instituto en el campo de los centros de secundaria y en el mercado escolar local. En la medida en que el instituto opta por la vía académica (Bachillerato), se distingue de aquellos que optan por la vía profesional (FP) y compite con aquellos que también ofertan Bachillerato. El alto fracaso al inicio de esta etapa era visto como un grave problema a solucionar y enfocado parcialmente como un problema de orientación de los alumnos en cuarto de la ESO, recomendándose explícitamente a los padres no empujar a sus hijos hacia la vía académica de la postobligatoria si habían mostrado dificultades académicas de cierta importancia al final de la ESO y orientándose explícitamente a los alumnos del programa de diversificación a la FP. Con esta estrategia de selección y maximización del capital cultural (aquellos con disposiciones juzgadas más adecuadas a las exigencias del Bachillerato) en la transición de una etapa a otra (al menos entre los alumnos provenientes del propio centro), se trataba de prevenir ese fracaso y mantener una reputación ligada a los resultados académicos.

tanto en términos de titulación en ESO, como en términos de "abandono", "notas" o número de suspensos en distintos cursos y asignaturas.

La preocupación por el "fracaso escolar" en el instituto era la preocupación por un *rendimiento* de los alumnos visto como deficitario, que implicaría una exigencia de mejora, considerándose el "éxito" de los alumnos como reflejo del "éxito" del centro y de la *calidad* de la educación impartida en el mismo. Además, a esta construcción del problema se añadía su traducción en prácticas de cuantificación del éxito y el fracaso a través de su objetivación en tasas e indicadores estadísticos, imitando a los que se desarrollan a nivel nacional e internacional<sup>148</sup>. Hay, por tanto, diferencias entre las visiones y discursos de los actores sobre el fracaso dependiendo de sus posiciones en el instituto, así como entre distintos niveles de la práctica: se trata de una categoría usada en las prácticas de evaluación del rendimiento del centro en general, pero no en las prácticas pedagógicas en el aula, en las juntas de evaluación o en las reuniones de orientación.

El que el término mismo no se hiciera más presente durante el curso 2012-2013 no significaba, por tanto, que el problema hubiera desaparecido: el problema persistía a nivel discursivo, expresado en otras palabras ("rendimiento", "éxito", "abandono", "alumnos que van mal", "suspensos"), en el fondo una familia de términos con un mismo referente, y objetivado a través de esas mismas prácticas de evaluación y cuantificación. Más bien, el centro de atención había sido parcialmente desplazado hacia otras preocupaciones en la *narrativa institucional* del centro. En 2012-2013, también, aunque la categoría no se oyera con frecuencia en la vida cotidiana, se cuantificaron las tasas de éxito y fracaso y se reflejaron en la Programación General Anual, prediciendo una estagnación de las tasas de titulación:

Bueno, pues hemos pasado en seis... Las seis primeras promociones del instituto, de la ESO, de un... menos de 40% a un 65% casi de titulaciones, ¿no? Con lo cual yo creo que está

---

<sup>148</sup> Como se ve, el indicador en el que se centran es el de titulación ("éxito"/"fracaso" en la etapa) y no el de "abandono", que, sin embargo, ha alcanzado públicamente una presencia importante en la últimas décadas. Ello tiene que ver, por un lado, con que la insistencia pública sobre el abandono es más tardía que la insistencia sobre el fracaso y, por otro y sobre todo, porque los datos de que dispone el centro son sólo los de entradas (matrícula) y una parte de las salidas (por finalización de la etapa o por derivación a programas escolares externos), quedando las salidas por cambio de centro o por desescolarización (abandono) fuera de sus registros y, por tanto, de sus estadísticas. Desde el momento en que los alumnos dejan de depender administrativamente del centro, a éste se le acaba la posibilidad de seguimiento formal.

bastante bien. Lo que pasa es que claro, a estos últimos todavía no les han pillado los recortes o les ha pillado los recortes ya solamente el último de sus seis años, ¿no? Yo me temo que esta tendencia constante de mejora, en el mejor de los casos, se estabilizará. Y me parece que vamos a estar un tiempo... Además, también viendo un poco el... los resultados de los últimos cursos, de los que ahora están en segundo, tercero, cuarto, yo creo que nos vamos a quedar ahí. Va a tener un estancamiento un poquito entre el 60% y el 65%. (Entrevista: director)

No obstante, las principales preocupaciones y la agenda del instituto se modificaron en cierta medida por los cambios materiales e ideológicos en el nuevo paisaje socio-político traído por la crisis económica, los recortes presupuestarios en educación y la nueva reforma educativa entonces en elaboración. La prioridad de incrementar la tasa de éxito en el centro de 2008-2009 aparecía en 2012-2013 desplazada por la prioridad realista de mantener el barco a flote, es decir, de mantener los niveles existentes de "éxito" (titulación) en un nuevo contexto material desfavorable: más alumnos y menos profesores (especialmente los asociados al programa de educación compensatoria)<sup>149</sup>:

[...] a partir del año pasado, del curso pasado, fue justo cuando empezaron lo de los recortes. Eso ha hecho que, bueno, que la situación se haga más difícil y que, bueno, pues que... [...] Yo creo que es *un punto y aparte* desde el curso pasado. [...] Entonces, todo lo que se podía ver en comparación con... ¿Sabes tú? Cuando terminamos los cursos y comparamos con el curso pasado y cómo han evolucionado y tal, pues yo creo que hasta el curso pasado se podrá ir comparando, ¿no? A partir del curso pasado y este, pues es un punto y aparte. Pero bueno, habrá cosas que se puedan comparar y tal, pero otras que no tanto. Porque la disminución de recursos ha sido tal que no te ha permitido hacer muchísimas cosas y te hubiera gustado hacerlas de otras muchas formas, ¿no? (Entrevista: jefa de estudios)

Me gusta este centro porque creo que hay, con todas las dificultades que tenemos, con todas las cuestiones que tenemos, pero hay un intento de sacar adelante a los alumnos, se les refuerza mucho, y de hacer una enseñanza de calidad. (Entrevista: profesora de Lengua, tutora, 1º ESO)

A pesar de este desplazamiento coyuntural de énfasis o centralidad, el "fracaso escolar" era reconocido como *problema* del centro, objeto de preocupación, de reflexión, de seguimiento estadístico y de toda una serie de medidas institucionales con el objeto de paliarlo (las medidas de "atención a la diversidad").

El "éxito" y "fracaso escolar" están, por tanto, muy presentes en el instituto bajo distintas formas a través de categorías y prácticas ordinarias, y pueden adquirir sentidos

---

<sup>149</sup> Desde 2009, el centro conoció un aumento del alumnado (de 761 en 2009-10 a 925 alumnos en 2012-13) y una reducción del profesorado (de 82 a 68,5), lo que afectó también al profesorado de compensatoria (de 3,5 –6,5 si contamos el "grupo singular de compensatoria"– a 2,5). Asimismo, desapareció el Aula de Enlace y se pasó de dos orientadores a uno.

diversos en distintos escenarios. En ese sentido, el trabajo etnográfico, como ya vimos con la genealogía, apunta a la necesidad de ir más allá de ese primer nominalismo superficial (seguir el término y sus apariciones), así como más allá de la definición convencional restringida del problema (la tasa de graduación en la educación obligatoria), y reinsertar el problema en su contexto institucional, discursivo y material, entendiendo sus distintos sentidos en uso.

## B. Reconocimiento del problema, cuestionamiento de las reformas

Un primer nivel de análisis para entender cómo se construye el problema del “fracaso escolar” en el contexto de un instituto es el de los discursos explícitos a su alrededor, es decir, aquellos discursos que suscitó el propio término. Por lo general, estos discursos se encontraban muy influidos por el debate público y por el contexto político y mediático del momento, adoptando una forma más general, menos pegada a las prácticas cotidianas en el aula y más normativa. Pero también la apropiación de unos u otros discursos públicos por parte de los docentes, o su contraste con otros, dependen, como veremos, no sólo de sus ideologías políticas o pedagógicas, sino también de su propia posición de docentes y las experiencias cotidianas a las que están expuestos en su trabajo. En este sentido, podemos diferenciar los discursos que abordan el “fracaso escolar” como *problema público* de los que lo abordan como problema de centro o problema cotidiano del trabajo docente, o de los que se refieren a los fracasos escolares *efectivos*.

Este primer análisis de los discursos sobre el “fracaso escolar” que realizamos se limita a aquellos que emergieron cuando, en situación de entrevista o conversación, se lanzó el término como significante vacío para que los sujetos lo llenaran “espontáneamente”. No tiene la pretensión de ser un análisis del “sistema de discursos” (Conde, 2010) *completo* existente alrededor del “fracaso escolar” o del rendimiento escolar en secundaria. Tratándose de un análisis del discurso integrado en un trabajo etnográfico más amplio, el objetivo es más bien identificar en un primer momento qué clase de discursos y esquemas suscita el propio término en los docentes, mostrando sus

continuidades y discontinuidades con los discursos públicos sobre el tema, por un lado, y con su propia práctica y sus juicios cotidianos sobre los estudiantes, por otro.

Cuando los docentes abordan el “fracaso escolar” como problema público, es frecuente la identificación del término, como en la visión dominante en el espacio público, con la tasa de fracaso (el indicador de no titulación en ESO), confundida frecuentemente con la tasa de abandono, y, con ello, la asociación de la *gravedad* a la *cantidad* (el porcentaje). En esa identificación, el contexto de crisis y reducción de oportunidades en el mercado de trabajo lo haría aún más grave: abandonar y poder trabajar en la construcción (tópico mediático) sería menos grave que abandonar y “quedarse en casa” por falta de trabajo (la situación “juvenil” más estigmatizada, condensada en el concepto mediático de los “nini”):

Pues... desde luego es terrorífico. Cuando salen las cifras y te hablan de la cantidad de gente que abandona y tal, dices: “¡Dios santo! ¡Dios santo!”. Es que son muy altas, ¿no? Asociado ahora al momento de falta de trabajo. Que a mí el fracaso escolar siempre me ha parecido igual de dramático, pero no es lo mismo fracasar escolarmente y poderte poner a trabajar en una obra que... que quedarte en tu casa, ¿no? Entonces, si siempre me ha parecido dramático, ahora es doblemente dramático. (Entrevista: profesora de Lengua)

Desde su posición de profesores de escuela pública, progresistas y opuestos a la reforma del gobierno, tienden a admitir la realidad del problema, pero al mismo tiempo a defender el sistema educativo –del que, como trabajadores de la enseñanza, se erigen en portavoces– contra las críticas. Su posición frente al “fracaso escolar” es, por tanto, ambivalente: se mueve entre el *reconocimiento* del problema y su gravedad (“objetivo”, puesto que objetivado en cifras), y la matización de dicha gravedad, quitándole algo de peso. Esta estrategia discursiva sirve como estrategia de defensa de la propia posición de docentes y, como tales, de representantes del sistema escolar (si el sistema no funciona, las miradas acusatorias recaerán sobre ellos), y de defensa de su identidad (si el “fracaso escolar” fuese tan grave, ello pondría en peligro sus competencias pedagógicas y su autoestima profesional), por oposición a los discursos que califican como “catastrofistas” y que no se corresponderían con su experiencia cotidiana de docentes. Se hablaría de lo malo, pero no de lo bueno, de los que fracasan y no de los que “sacan adelante” (la mayoría):

Ahora, dicho esto, y dicho que creo que hay que atajarlo y seguir dándole vueltas y seguir peleándolo, creo que se exagera. O sea, creo que las visiones catastrofistas de la enseñanza



son absolutamente falsas. Y que pasa como con todo en la vida: se habla de lo malo, pero del montón de alumnos que salen adelante, de las cosas que funcionan, de los cursos que sacamos adelante –mal, bien–, no se habla, ¿no? Y la verdad es que la inmensa mayoría de los alumnos aprenden y tiran para adelante. Insisto: no estoy siendo triunfalista, creo que hay un fracaso escolar altísimo y las cifras están ahí de abandonos, y esas son objetivas. Y eso lo tenemos que intentar atajar como sea, pero creo que hay una visión muy catastrofista y que eso no ayuda a resolverlo en absoluto. Nos lleva a medidas que creo que no son la solución (*ría*), sino que son parte del problema, ¿no? (Entrevista: profesora de Lengua)

El discurso público sobre la gravedad del problema contrasta con la percepción, basada en su experiencia cotidiana, de que la “mayoría” de sus alumnos “salen adelante” (es decir, van superando asignaturas y cursos hasta acabar la etapa) y con la percepción de que quienes “fracasan” no llegarán a las medidas que se proponen (cuyo referente, en este caso, son las medidas de supuesta “excelencia” de la Comunidad de Madrid: Bachillerato de excelencia y colegios bilingües). En otras ocasiones, la forma de matizar la gravedad reconocida del problema sería la propia crítica de las estadísticas, que no ofrecerían una visión fiable por su incomparabilidad, y la crítica del alarmismo que generan en una opinión pública percibida como presta a “denostar” el sistema educativo:

A ver, es cierto que tenemos un 33% aproximadamente de fracaso, y que tenemos que hincarle el diente como sea. O sea, los profesores tenemos que sentarnos y decir: “A ver, esto tenemos que frenarlo como sea”. Pero también es cierto que, eh, lo comparamos este 33% ¿con qué? Porque en España no tenemos patrón de comparación. De mi generación de octavo, yo he sido la única persona que ha estudiado. (*Silencio*) Entonces, a ver, ¿con qué comparamos? Es igual que cuando, mm, salen todos los detractores de la comprensividad LOGSE. Si no se ha desarrollado ni se ha evaluado. ¿Qué estamos diciendo? Es que somos muy habituados los españoles a denostar nuestro sistema educativo cuando no hemos tenido una estabilidad, ni por supuesto una dotación económica, ni formación adecuada, ni de salida, ni continua. Entonces, eh... ¿Que algo tenemos que hacer, que tenemos que plantarle cara? Es evidente. Que no nos vale echar balones fuera, también. Pero que, ¡ajo!, que tampoco tengamos todas las alarmas porque no tenemos datos de verdad fiables y longitudinales con los que podamos hacer un estudio serio. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica)<sup>150</sup>

Además de esta asociación a la tasa de fracaso, y unida a ella, aparece la asociación al contexto educativo presente en aquél momento, en el que el gobierno elaboraba una nueva reforma educativa al tiempo que practicaba recortes presupuestarios muy importantes en educación, desatando múltiples protestas entre buena parte de los

---

<sup>150</sup> De nuevo, en esta cita se ilustra la oposición de estos docentes a la visión que califican de “catastrofista” y que asocian con los discursos que representarían al sistema escolar español como un fracaso y un desastre en todos los aspectos y que típicamente atribuirían dicho fracaso a la LOGSE y a la comprensividad, argumentando una “bajada del nivel”, etc. En el caso de nuestros entrevistados, este discurso apareció únicamente como referente negativo y no fue adoptado por ninguno de ellos.

docentes de la escuela pública. Presentada como una ley contra el “fracaso” y el abandono escolar desde el propio gobierno, no es extraño que los docentes vinculen el tema con la nueva ley y las políticas del momento, movilizándolo un discurso de indignación y contrario a las reformas. El discurso se centra así parcialmente en la reforma y sus posibles efectos, que se anticipan negativos, adoptando un tono político de denuncia. Para algunos docentes, la clave para luchar contra el “fracaso escolar” estaría en las maniobras de *agrupamiento* de alumnos por parte de los docentes y centros, en la construcción estratégica de los grupos, una posibilidad que aparece como limitada por las reformas:

[...] la que se avecina es que no vamos a poder ni, ni, ni siquiera tener un criterio para agrupar, ¿no?, porque lo van a dar ya hecho, ¿no? Por el número de profesores y por la cantidad de niños que tengan. Y dices: “Pues es que no puedo agrupar nada”. (Pausa) Entonces habrá más, habrá más fracaso escolar, más del que, yo creo, más del que ellos piensan erradicar, porque dicen meter la reforma para evitar el fracaso escolar. Y justamente esto to... van a conseguir el efecto contrario, yo creo, ¿no? (Entrevista: profesor de Lengua)

Desde una posición de izquierdas, comprometida en movimientos pro-escuela pública, algunos adoptan un razonamiento basado en un funcionalismo crítico espontáneo que apunta a las intenciones perversas de los gobernantes: la reforma sería una maniobra encubierta *para* privatizar la educación y dismantelar la escuela pública; la reforma desplazaría y concentraría el “fracaso” en la pública *para* degradarla, concentrando en ella a los alumnos con más dificultades escolares y económicas (los “pobres”) e intensificando la brecha de clase, la desigualdad social.

O, simplemente, dejar todo lo que es el gran grado de fracaso escolar, la media, en la pública, claro. Que es donde van a estar los alumnos con mayores dificultades, eh, pero porque una dificultad también de, social, ¿no?, también. Socioeconómica. Entonces, pues... Los pobres a la pública. Y además, pues para qué salen cualificados como que da igual, porque, total, para estar luego de carreteros o de peones de albañil no hace falta que sepas mucho. Entonces, pues la media a lo mejor vas... A lo mejor la media consiguen bajarla un poco, ¿no? Pero la diferencia va a ser brutal. O sea, lo que persigue, indepe... Porque las estadísticas, como luego engañan mucho, la media y eso, pues en este caso yo creo que va a haber una diferenciación tremenda en ese sentido, ¿no? O sea... Porque se va a deteriorar muchísimo la calidad, tanto la... los profesores, a todo, ¿no? Y a la larga va a... va a condicionar mucho más de lo que ya está condicionado, ¿no?, el origen. (Entrevista: profesor de Lengua)

El discurso adopta así un tono algo apocalíptico: el contenido de la enseñanza, las competencias a producir darían igual, puesto que los “pobres”, los “fracasados” irán a parar a trabajos no cualificados (mano de obra barata). El resultado visible –la media, la tasa de

fracaso— podría bajar, pero al precio de aumentar la desigualdad: la media estadística ocultaría las diferencias crecientes y el deterioro de la calidad.

La ilegitimidad de las reformas, desde el punto de vista del profesorado, se acentúa cuando se materializa en la experiencia cotidiana de los docentes en una reducción de recursos en los centros escolares, lo que hace que se recurra al argumento de la falta de medios (profesorado, *ratio*, apoyos) como agravante del “fracaso escolar”:

Y luego también la falta de medios, sí que tiene que ver, para el profesorado. Eso está claro. Si con... veinte profesores más en el centro funciona de otra manera. Son los dos factores. Lo que pasa es que como lo otro ya no van a hacer nada, (*ríe*) pues sí que está... Sólo hay que ver, sólo hay que ver en otros países, que tienen grupos más pequeños y tienen más apoyo. (Entrevista: profesora de Inglés)

Pues que... pues que no sé, que puede ser cierto, pero que yo no encuentro... la manera de... resolver eso. O sea, y creo que todo lo que se puede hac... lo que intentan hacer no creo que vaya a resolver para nada el fracaso escolar. Si meten más... Deberían hacer grupos más reducidos y los están ampliando. Yo creo que ampliando el número de personas a cargo en una clase durante una hora no se reduce el fracaso escolar. [...] Y bueno, pues aparte eso: el reducir el número de profesores aumentando el número de alumnos a mí me parece que así no vamos a conseguir reducir el fracaso escolar. (Entrevista: profesora de Matemáticas)

El reconocimiento del problema (cuya legitimidad no se cuestiona) y de la necesidad de enfrentarlo no impide, por tanto, el cuestionamiento de su grado de gravedad relativo, de sus usos políticos, de las formas de medirlo y de las nuevas soluciones propuestas desde el gobierno. En esta relación ambivalente con el problema público se manifiesta al mismo tiempo la ambivalencia propia de la posición de los docentes que, sintiéndose con frecuencia cuestionados por las sucesivas olas de críticas al sistema educativo (el fracaso escolar como fracaso del sistema escolar y, por tanto, de sus profesionales) y por la sucesión de unas reformas que se les aparecen con frecuencia ajenas y alejadas de su práctica cotidiana (son receptores y “aplicadores” de reformas que no elaboran), se ven en la tensión entre, por un lado, la aceptación de la legitimidad de las críticas y de las intenciones de reforma y, por otro, la defensa de la legitimidad del sistema escolar que representan y, con ello, de su trabajo y autoestima profesional. Ello, especialmente, cuando las resistencias a las reformas son deslegitimadas como una forma de conservadurismo o corporativismo docente y cuando se vuelve dominante en medios pedagógicos un discurso que sitúa la *innovación* y el cambio constante como una necesidad de todo sistema escolar para “adaptarse a los tiempos” y a los docentes, por tanto, como sujetos flexibles que habrían

de amoldarse constantemente a los cambios. Se opone así el esquema simbólico *fracaso escolar-fracaso de las reformas* al esquema *fracaso escolar-fracaso del sistema* (popularizado desde los medios pedagógicos progresistas desde los años setenta, más tarde reapropiado desde posiciones neoconservadoras).

### C. Fracaso escolar, fracaso social

Más allá de esta asociación del problema con su dimensión cuantitativa y con las reformas y debates educativos recientes, los docentes también asocian el problema del “fracaso escolar”, de una forma más pegada a su experiencia cotidiana, con el alumnado más “difícil”, que abandona o que es derivado a dispositivos externos antes de finalizar la ESO. Es decir, el “fracaso escolar” se identifica no sólo con los “defectos” del sistema o de las reformas (problema público), sino con los alumnos más alejados de las exigencias escolares y de la trayectoria escolar considerada normal, aquellos que encarnan más claramente el “fracaso escolar” en el imaginario social (problema cotidiano).

Porque ese tipo de alumnado que fracasa no es al que vamos a salvar ni con Bachilleratos de excelencia ni con bilingüismos. [...] creo que esas medidas que se están tomando para acabar con el fracaso escolar no van a acabar con el fracaso escolar, porque esos alumnos de los que hablamos, *pff*, ni llegarán a semejantes cosas, ¿no? (Entrevista: profesora de Lengua)

En este sentido, no es raro que los docentes entrevistados tomen como referente de parte de su discurso sobre el “fracaso escolar” a los “peores” de entre sus alumnos (de los que se habló previamente en las entrevistas), que, en este caso, aparecen como víctimas abandonadas por las reformas escolares.

Esta asociación puede enlazar en ocasiones con el esquema *fracaso escolar-fracaso social*. La noción de “fracaso escolar”, tomando como referente a los alumnos más alejados de los requisitos escolares, se asocia de forma general con una relación global con la escolaridad y con la vida social que no se reduce al mero rendimiento. En la medida en que las normas escolares se identifican en el discurso docente con *las* normas de la vida social, con las normas de una vida “civilizada”, la “inadaptación” a estas normas aparece como la antesala de la “inadaptación” a la vida adulta:

Pero, fracaso escolar e incluso fracaso en el mundo laboral. ¿O tú crees que todos estos que están aquí, calentando el culo en la silla hasta los dieciocho años, van a llegar a una empresa, que le van a meter horas, normas, tú crees que lo van a aguantar? ¡No lo aguantan! Mientras que papá y mamá puedan, no lo aguantan. ¿Cuándo van a poder? Cuando se vean sin padre, sin madre y sin dinero, y digan: "Aquí hay que comer". Y entonces, o se van al lado oscuro, que también los habrá, o asumen que hay que cumplir unas normas y un trabajo y unos horarios y responder. Ahí es donde yo veo el fracaso. (Entrevista: profesora de compensatoria)

El "fracaso escolar" identificado así con no tener las disposiciones que exige la escuela ("hábito de trabajo", saber estar, aceptación de la autoridad, etc.), se traducirá en "fracaso laboral". Las disposiciones escolares serían las disposiciones necesarias para la vida y el trabajo, sin las cuales el sujeto estaría abocado a acabar mal. La referencia al "lado oscuro" reactualiza la oposición histórica entre la *calle* y la *escuela*, donde la primera sería la fuente de perversiones y peligros y la segunda el camino de la civilización, de la cultura como *bien de salvación* (Lerena, 1999 [1985]: 74; Martín Criado, 2010: 262 y ss). En este relato, que no es compartido por todos los docentes (o que en otros aparece de forma más eufemística), los alumnos que encarnarían el "fracaso" aparecen como seres que no quieren adaptarse a sus entornos y que no lo harían por no verse en situación de buscarse la vida (una representación bastante contradictoria con el origen de clase de los alumnos que constituyen el referente del discurso, originarios de las fracciones más precarias y desposeídas de capital escolar de las clases populares), jóvenes acomodados, instalados en la inmadurez y llamados a engrosar las filas de los "supernumerarios" (Castel, 1995).

En esta visión, los jóvenes no aparecen ya como víctimas de dinámicas sociales, sino como culpables, por sus actitudes, de su propia exclusión. Esa representación no es necesariamente producto de una posición ideológica consciente y puede ser, como en este caso, producto de una experiencia prolongada de trabajo pedagógico frustrado con alumnos reticentes a entrar en la disciplina escolar. Pero, como hemos visto, en el discurso de los docentes también puede mitigarse la culpa de los propios alumnos haciendo referencia a circunstancias como la coyuntura económica, responsable de que quienes fracasen no puedan siquiera acceder a un trabajo (y ello también depende de los alumnos que sean el referente del discurso: los jóvenes en general, el conjunto de alumnos más vulnerables socialmente, los "peores" y más reticentes de sus clases, etc.).

## D. Otros fracasos

La cuestión del “fracaso” se asocia también a los suspensos (de exámenes y asignaturas), a la repetición de curso y a las dificultades para pasar a la educación post-obligatoria. En algunos casos, aparece tematizado como un problema *generacional*: las manifestaciones del fracaso habrían sido menores en épocas anteriores, cuando los docentes tenían la edad de sus alumnos. Este argumento remite implícitamente al tópico de la *bajada del nivel*: todo pasado escolar fue mejor y todo habría ido a peor; ahora se fracasaría mucho más que antes. Esta idealización del propio pasado en la educación obligatoria, producto de la ilusión biográfica (Bourdieu, 1994: 81–89), se basa en una falsa oposición generacional:

*Jo, tú eres más joven que yo. Yo soy de la época de la EGB. En la EGB había exámenes... Yo no suspendía nunca, pero tenía amigas que suspendían. ¡Y había septiembre en la EGB! Y la gente pasaba de curso con una o con dos, y si no, se repetía. Y en octavo estaba el límite, y tú en octavo tenías que pasar a primero de BUP limpio, y si no, no pasabas. ¡Y la gente pasaba, y pasaba limpio! ¡Y la gente pasaba! (Entrevista: profesora de compensatoria)*

No obstante, este discurso no es necesariamente dominante en el profesorado del centro, aunque no sea un esquema infrecuente<sup>151</sup>. El argumento se cae por la propia comparación con el discurso de otra profesora, esta vez de origen popular, que marca la incomparabilidad entre épocas: ella fue la única de su promoción de EGB que accedió a la universidad. Se pone así de manifiesto cómo un argumento que centra su razonamiento en las diferencias generacionales se construye ocultando las diferencias dentro de cada generación, en este caso más importantes que las diferencias entre supuestas

---

<sup>151</sup> El esquema se reproduce en la valoración del comportamiento y los modales de los alumnos: “Yo no recuerdo que, cuando yo estudiaba, no había tantos chavales problemáticos ni tanta falta de respeto. [...] Son muy maleducados. Es que no se callan, siguen hablando.” [...] ‘Es que no atienden a lo que es normal’, dice otro.” (Diario de campo: observación en sala de profesores). Esta forma de juicio genérico al alumnado es enormemente común entre el profesorado, lo que no implica que no perciban diferencias entre sus alumnos, y responde a una estrategia colectiva de “supervivencia” (Woods, 1979; Martín Criado, 2010: 310): la descalificación colectiva del alumnado constituye un ritual habitual de liberación de las tensiones entre el profesorado, que permite a la vez proteger una autoestima profesional cuestionada por un alumnado alejado de su ideal. Como señalaran Bourdieu, Passeron y Saint Martin (1965: 26), “las diatribas profesoras son quizá ante todo constataciones apologéticas. La indignación contra la ‘nulidad’ (los teólogos dirían la nada o la maldad) de los estudiantes es una forma de asumir esa nulidad como necesidad eterna e ineluctable a la que no podemos oponer ninguna acción racional o razonable, de forma que “los malos alumnos” que el sistema de enseñanza condena a los infiernos son a la vez la vez su verdad y su justificación”.

“generaciones”, y expresa, en última instancia, más la posición social del hablante y su distancia social con respecto a sus alumnos que una comprensión de la relación de éstos con la escolaridad.

Además de la interpretación *generacional*, también puede darse una interpretación en términos de *edad*: la adolescencia sería un periodo esencialmente problemático, como históricamente se ha representado, caracterizado por la inestabilidad, la efervescencia (de nuevo, independientemente de las diferencias entre adolescentes en distintas posiciones del espacio social):

Yo siempre digo que los adolescentes no son material inflamable, como podemos ser el resto de los humanos. Son material inflamado (*rié*): están en un momento de efervescencia que lo complica todo muchísimo, ¿no? (Entrevista: profesora de Lengua)

En otros casos, el fracaso escolar puede aparecer en su versión psicológica como sinónimo de *frustración psicológica individual* debido a dificultades con el aprendizaje escolar (con frecuencia atribuidas a “dificultades de aprendizaje” en general). Más frecuente en docentes especializados con formación psicopedagógica, este discurso atribuye el rendimiento escolar de algunos alumnos a la autoestima personal y la “motivación”.

[...] si queremos un alumno motivado, ese alumno tiene que haber tenido opciones de éxito. Y si no tienen opciones de éxito, no lo va a decir con la boca, pero lo va a decir con su conducta, con sus ademanes, con sus ganas... y no va a ceder. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica)

No obstante, se puede oscilar, prácticamente sin solución de continuidad, del fracaso escolar tematizado como frustración psicológica, cuando se habla de los propios alumnos, al fracaso escolar tematizado como problema nacional, muestra a la vez de la mezcla y separación de niveles que se mezclan en los discursos sobre el fracaso.

La puesta en cuestión *relativa* de la gravedad atribuida públicamente al problema también puede ir acompañada del señalamiento de otros problemas considerados “de fondo”, en un plano casi metafísico, desconectado a la vez de las prácticas cotidianas en el aula y de los discursos públicos sobre el problema:

Pero fíjate, para mí los problemas más graves no son los que se suelen apuntar, sino cuestiones más de fondo. De cómo enfocamos el conocimiento muchas veces, de cómo nos lo tomamos los propios profes, de... Al final problemas que tiene más que ver con la condición humana... Quiero decir, al final estamos queriendo que los alumnos amen el conocimiento, por muy cursi que quede, pero ese es el objetivo para mí, el verdadero. ¿Pero

cuántos adultos aman el conocimiento? (*Ríe, pausa*) Pues probablemente tan pocos como adolescentes. Quizá alguno más, por aprendizaje, pero... Entonces, bueno, al final tiene todos los conflictos de la condición humana en todo su esplendor. (Entrevista: profesora de Lengua)

Pero también puede ir de la mano de la crítica a determinados mecanismos institucionales considerados parte del problema. La asociación explícita del fracaso con la repetición puede llevar, en algunos casos, a la crítica de un mecanismo institucional juzgado negativo y perverso que suele suscitar ataques o indignación en una parte del profesorado: la *promoción por imperativo legal*. Esta forma de promoción (derivada de la constricción administrativa de no poder repetir dos veces el mismo curso) es vista como una forma de promocionar “de aquella manera”, sin hacer los méritos requeridos, sin el requisito de haber trabajado y haber sido juzgado como apto por ello por sus profesores como condición para hacerlo, es decir, como una forma de promoción *menos legítima* o, en sus mayores detractores, *ilegítima* y con consecuencias perversas:

Bueno, el paso por imperativo legal, catastrófico. Catastrófico. Eso es un error, porque lo saben ellos y, claro, las repeticiones, un paseo. O sea, y eso vamos, ¡eso catastrófico! (Entrevista: profesora de compensatoria)<sup>152</sup>

Se confirma en esta sucesión de argumentos el hecho de que el tema del “fracaso escolar” se identifica con realidades múltiples y puede atribuirse a problemas de tipos muy distintos (metafísicos, psicológicos, “generacionales”, de edad, institucionales).

## E. La atribución del fracaso al “hábito de trabajo” y la definición de los cometidos de la educación secundaria

La noción de “hábito de trabajo” aparece como una de las categorías incorporadas del juicio escolar y es usada con frecuencia por los docentes en sus juicios cotidianos sobre sus estudiantes. Con esta noción, afín a la de “hábitos de estudio” construida y empleada desde hace décadas por los expertos en Ciencias de la Educación, se hace referencia habitualmente al trabajo en casa (hacer deberes, estudiar) y en clase, a un trabajo escolar

---

<sup>152</sup> Esta visión enlaza en parte con los discursos sobre la promoción (como rigidez) y la repetición (como flexibilidad) que se dieron con la implantación de la EGB y que vimos en el capítulo anterior.



regular, organizado, continuado, autónomo. En el fondo, una norma de relación con el trabajo escolar con la que los estudiantes se encuentran más o menos familiarizados o distanciados según su origen social y sus socializaciones familiares más o menos distantes del modo de socialización escolar (Millet y Thin, 2003a), y que los docentes definen como constitutiva del “oficio de alumno” en secundaria. Se entiende, desde el punto de vista docente, como un hábito que los estudiantes debieran tener interiorizado y naturalizado en sus rutinas, y que debiera activarse sin necesidad de recordárselo u ordenárselo: una suerte de ascetismo incorporado. El recurso a esta noción también se da en los discursos explícitos de los profesores sobre el “fracaso escolar”.

El origen y responsabilidad sobre esa falta de “hábito de trabajo” que estaría detrás del fracaso se atribuye a la educación primaria y a la familia, como algo que debería adquirirse antes de llegar a secundaria. No obstante, este discurso resulta contradictorio con la idea, expresada en otros discursos docentes, de que en los primeros cursos de secundaria también se han de “poner las bases”, enseñar a estudiar. Luego hay una tensión dentro del discurso profesoral entre la externalización y la asunción de la responsabilidad sobre la inculcación de las disposiciones consideradas necesarias para cursar la secundaria. Esta tensión no es un mero producto de distintas opciones ideológicas o ideologías pedagógicas en el seno del profesorado, puesto que puede darse en distinto grado en un mismo docente. Más bien, refleja una contradicción en torno a la propia definición de la educación secundaria, especialmente de su primer ciclo, y en torno a la definición del trabajo docente en esta etapa. Para unos, el ideal –ficticio– del trabajo docente en secundaria sería el de encontrarse con unos alumnos que, independientemente de sus desiguales trayectorias escolares anteriores, supieran y recordaran los contenidos de la enseñanza anterior, y tuvieran los “hábitos de trabajo” que se espera de ellos (es decir, las disposiciones ascéticas exigidas en secundaria: trabajo en casa, organización, regularidad, continuidad en el estudio, etc., basadas en un autocontrol y una autodisciplina). Para otros, se trataría, independientemente de la escolarización anterior, de acabar de sentar “las bases” en el primer ciclo para poder realizar un trabajo más académico (transmisión de conocimientos, a su vez menos básicos y más elevados) y menos pedagógico (inculcación de hábitos) en el segundo ciclo.

Para los primeros, la solución sería reformar la educación primaria, asegurando que los alumnos adquieran los “hábitos” requeridos en secundaria antes de llegar a ésta, desplazando el peso a otro nivel y externalizando la responsabilidad (y las reformas).

¡Hay que meterle mano a la primaria! Es que yo creo que el problema viene de primaria. O sea, si son chicos que nos llegan aquí sin ningún hábito de trabajo, ¿cómo vamos a meterles cualquier hábito de trabajo? El hábito se crea de pequeños. [...*Compara con sus hijos...*] Entonces, eso es lo que yo veo, que son niños que llegan aquí sin hábito de trabajo. Entonces claro... ¡luchar con eso es muy difícil! Yo creo que ahí está el fracaso escolar, sinceramente. (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO)

El razonamiento se basa en lo que Martín Criado (2010: 13, 19-20) denomina la *hipótesis pedagógica*: la acciones de los sujetos se explicarían por los valores interiorizados en las primeras socializaciones, sin apenas modificaciones posteriores. En este caso, se asume que las disposiciones no adquiridas durante la socialización escolar y familiar en la infancia, en este caso las disposiciones ascéticas que se interpretarán como buena voluntad escolar, ya no podrían adquirirse una vez llegados a secundaria. Esta posición refleja quizá, más que las posibilidades de socialización de sus alumnos, la contradicción interna a la posición de docente de secundaria frente a los “desfases” percibidos en éstos, “desfases” a los que habría de hacer frente al tiempo que satisface la exigencia opuesta de impartir los contenidos del currículo correspondientes al curso en el tiempo regulado y limitado del calendario escolar. Esta línea argumental enlaza con el tópico, conocido y extendido por la prensa, de que “el fracaso escolar empieza en primaria”, que, al ser apropiado por profesores de secundaria, adquiere un carácter *estratégico* de descarga de la secundaria y de sus docentes de determinadas tareas y responsabilidades.

Para los segundos, la solución sería el mayor encuadramiento en el primer ciclo de ESO, insistiendo en los “hábitos”. La educación primaria aparecería aquí como modelo de trabajo pedagógico en este sentido (la referencia al antiguo sistema, donde séptimo y octavo de EGB formaban parte de la educación básica antes de convertirse en primero y segundo de ESO, se cita en algún caso con nostalgia). Esta segunda línea argumental va de la mano de la idea según la cual los maestros estarían mejor preparados que los profesores de secundaria para atender a los alumnos de primer y segundo curso, así como de la demanda de reducir la *ratio* e introducir profesores de apoyo en este ciclo.

La atribución del fracaso a la falta de “hábitos de trabajo” puede comportar, por tanto, distintos supuestos acerca de sus causas y soluciones. Estas dos posiciones discursivas no necesariamente coinciden con la división dentro del profesorado entre docentes cuya socialización profesional inicial tuvo lugar en el antiguo BUP y aquellos cuya socialización profesional tuvo lugar ya en la ESO. De hecho, los argumentos contradictorios sobre la educación primaria que hemos descrito pueden alternarse. Pueden así coincidir en una misma persona el argumento del descuido de los hábitos escolares en primaria (sin cuestionar que éstos deban ser el centro de su cometido) y la idea opuesta de que los hábitos se cuidan más en primaria y no se cuidan en secundaria (unido al tópico también de los alumnos que “se pierden” en el paso a secundaria por la multiplicación de docentes y asignaturas):

Entonces, hombre, yo creo que es un trabajo de hábitos. De hábitos. Que es que eso debería venir como un poco del colegio. Entonces, el problema que yo veo en primero muchas veces es que los colegios les han metido mucho contenido teórico, para mi asignatura, mucho contenido de el “complemento directo”, “se lo pregunta al verbo”, de no sé qué. Y eso no sirve para nada. Cuando vienen aquí les falta el hábito, pero... [...] El problema es que la evolución es muy lenta. Muy lenta y a veces te sientes un poco frustrado, dices: “Joder, no consigo nada”. [...] Y yo creo que si esas bases [*habla de la capacidad de relacionar*] se sientan bien, después se podrá correr, se podrá correr en un aprendizaje. Pero primero son esas las bases, que es lo que normalmente no se cuidan. Sin embargo, los colegios sí lo cuidan. No sé por qué, al llegar al instituto, eh... El problema es que quizá cuando llegan al instituto, en los colegios, con los profesores, que sí relacionan, estos chicos funcionan. Pero cuando llegan al instituto y cada profesor les damos una materia diferente, ahí se nos pierden. (Entrevista: profesora de Lengua)

La atribución explícita del fracaso escolar a una *carencia* de “hábitos de trabajo” se apoya así en la visión profesoral, que tiende a aplicar la lógica del *déficit* en sus explicaciones cotidianas, y en las propias categorías incorporadas del juicio escolar (de las que el “hábito de trabajo”, el “trabajo” o el “esfuerzo”, como veremos en el apartado II, son categorías centrales). En este caso, por tanto, un argumento empleado cotidianamente por los docentes para explicarse los fracasos efectivos de sus alumnos resulta fácil de movilizar para explicar el problema público en general<sup>153</sup>. Por otro lado, el argumento del “hábito de trabajo” nos revela que, en el centro de la pugna por la definición de los cometidos de la ESO y de sus profesores (por oposición a la educación primaria) está, en el fondo, la lucha

---

<sup>153</sup> Esto llama, además, la atención sobre de la necesidad de romper, en los análisis sociológicos del éxito o el fracaso escolar, con categorías como la de “hábitos de trabajo”, que son producto de la visión profesoral y arrastran sus sesgos (etnocentrismo profesional, etnocentrismo de clase, esquema del déficit).

por definir quién se ocupa de los cursos considerados más “difíciles”, los del primer ciclo de ESO, que requerirían un trabajo más pedagógico y menos académico y, por tanto, menos valorado (aunque puedan darse y se den casos de adaptación de determinados docentes a estos cursos que, a la larga, produzcan una mayor disposición a ocuparse de ellos).

## F. Fracaso escolar, fracaso parental: la culpabilización de las familias

Otro de los esquemas que atraviesan los discursos es el que liga el fracaso escolar a las familias de los alumnos, haciéndolas responsables de éste. Esta atribución de responsabilidad puede adoptar una forma más suave o más cruda según el docente. Es frecuente que esta atribución se base en un juicio negativo sobre la *implicación* de las familias:

Que a lo mejor lo que falta ahí, que las familias se impliquen. Aunque yo, también te tengo que decir que a mí mis padres nunca me dijeron que trabajara, a ninguno de los tres [hermanos]. Y yo no sé, estudiamos todos. No sé si es que la cosa va a peor. Yo a mis hijos sí que me esfuerzo, y para el ciclo este me he puesto con ellos. (Entrevista: profesora de compensatoria)

El término “implicación” alude a un compromiso consciente y explícito de las familias y atribuye una mala calidad *moral* al que no “se implica”. No obstante, aunque no siempre se precise en qué consiste esa “implicación”, pues se trata de un argumento de sentido común que circula sin necesidad de explicitarse, ésta no se pide en cualquier dirección, sino en una bien precisa: la de un compromiso con el modo de socialización escolar. Este discurso manifiesta así una demanda de colaboración de las familias con la institución por parte de sus agentes en el sentido de una adaptación a las exigencias escolares, en la que otras posibles formas de “implicación” en la educación de sus hijos quedan deslegitimadas. Al mismo tiempo, al basarse en una parte pequeña y exagerada de las clases populares

(Martín Criado *et al.*, 2014), este esquema expresa y produce una *distancia de clase* al traducir una distancia frente al modo escolar de socialización en un defecto moral<sup>154</sup>.

Esta “desimplicación” familiar suele remitirse de forma típica al momento institucional del paso de primaria a secundaria –sin distinguir entre grupos sociales– donde los padres relajarían el control sobre sus hijos y les dejarían una mayor autonomía juzgada como negativa desde el punto de vista escolar:

Entonces, yo creo que hay que concienciar muchísimo a las familias. Lo que pasa que en la sociedad en que vivimos, con el horario de trabajo de los padres, los chavales quedan mucho a su aire. Entonces ya, cuando llegan a secundaria, que ya los ven un poco más mayores, ya están menos encima de ellos. Porque cuando están en primaria, si no están los padres, siempre hay alguien encima, ¿no? Alguien tiene que ir a buscarlos al colegio. Y alguien tiene que estar con ellos por la tarde. Cuando llegan a secundaria, ya son los niños de la llave al cuello. Y ya los dejan un poquito más. Yo creo que los padres deberían estar un poquito más encima. (Entrevista: profesora de Matemáticas)

La “desimplicación” de los padres en ese momento clave de la escolaridad es juzgada como un error estratégico por su parte, pues éste requeriría “estar encima” de ellos, metáfora física que designa un control y supervisión continuo y constante del trabajo escolar. La acción para atajar el problema estaría del lado de las familias y pasaría por la solución voluntarista de *concienciarlas* (algo que entra en contradicción con la atribución, en la cita, de parte del problema a las condiciones de trabajo de los padres, que no se cambian con la conciencia y la voluntad).

La responsabilización de las familias también puede traducirse, en algunos discursos, en la atribución cruda y directa del fracaso escolar a un *fracaso parental*. En este caso, el problema no lo tendrían tanto los alumnos, que serían víctimas de una educación fallida o de la delegación a la escuela de su función educadora por parte de sus familias:

Yo creo que hay que mirar primero el fracaso parental antes de mirar al fracaso escolar. Porque yo creo que hay cierta tendencia cuando llegan los doce años, ya “son mayores, que los eduquen”, “hay que educarles, les mandamos al instituto para que les eduquen ellos”. Y los padres se... No en todos los casos. Para nada. Vamos, en los casos peores, en los casos que suelen ser fracaso escolar, está muy unido. Los niños que tienen ahí el apoyo en casa y están los padres un poco encima son los que... que sacan mejor, sacan mejores notas al final y no fracasan tanto. Está, yo creo que está muy unido el fracaso escolar a la situación familiar,

---

<sup>154</sup> La distancia social de clase entre los docentes y sus alumnos de clases populares, especialmente de los de fracciones más desposeídas de capital escolar, se manifiesta especialmente cuando los docentes comparan las prácticas de socialización familiar que atribuyen a las familias de estos estudiantes con las que recibieron o protagonizan ellos mismos en las suyas.

y social. – CLARO. – Bueno, yo no... Los niños buenos, los niños seguros y con buen apoyo en casa no se suelen desviar. (Entrevista: profesora de Inglés)

El éxito y el fracaso (identificados con buenos y malos resultados académicos) dependerían de la "situación familiar", traducida en lo "encima" que estén los padres de sus hijos. Lo opuesto de la "desimplicación" o el fracaso parental sería el *apoyo familiar*: los niños apoyados por sus padres tendrían mejor rendimiento y éxito escolar, no se "desviarían". Se remite el fracaso escolar, en definitiva, a factores externos: externos al alumno y al centro o a la acción de la escuela y sus profesionales.

El discurso de la implicación familiar como factor del éxito escolar, que ha alcanzado tanta centralidad en el mundo educativo, no sólo ha sido cuestionado por parte de las investigaciones, que han encontrado un mayor peso del origen socioeconómico relativamente independiente de la implicación, sino que tendría un efecto estigmatizador sobre las familias más humildes, reduciendo desigualdades sociales a problemas de "actitudes" (Alonso, 2014; Martín Criado, 2014).

Los discursos generados alrededor del significante "fracaso escolar" aparecen en parte desligados de la práctica cotidiana, tendentes a un discurso más general, normativo, informado por la actualidad mediática y política sobre el tema y la coyuntura. Pero también con un sentido estratégico dentro del espacio de los discursos sobre el tema: en la lucha por la definición del problema, sus causas y sus soluciones, los docentes participan desde su particular posición en el campo escolar (como receptores y "aplicadores" de los currículos y las reformas, encargados de dictaminar los éxitos y fracasos cotidianos, en general con la percepción de un bajo reconocimiento social de su labor, etc.). La vinculación con la propia posición en el campo escolar, con la experiencia docente y su trabajo cotidiano se manifiesta claramente en la forma de apropiarse unos u otros discursos o en los referentes a los que los asocian. En este sentido, en estos discursos encontramos atribuciones del "fracaso escolar" parcialmente distintas –y contradictorias– de las que se realizan en el día a día sobre los fracasos concretos, pero también, como veremos, algunas continuidades.

Si el término “fracaso escolar”, como vimos, no formaba parte del vocabulario nativo, había que investigar en los términos y clasificaciones propias de los agentes las formas de decir, mostrar e insinuar los éxitos y los fracasos que necesariamente tienen lugar en una institución burocrática y selectiva como la escuela, en la que los individuos son objeto constante de evaluaciones (Jackson, 1990 [1968]; Perrenoud, 1990), formales o informales, pruebas, clasificaciones, calificaciones y descalificaciones a distintos niveles. Los discursos ordinarios en la vida cotidiana de la escuela están poblados de términos que se superponen y confunden, oscilando continuamente entre el tecnicismo administrativo o psico-pedagógico (“retraso curricular”, “desfase curricular”, “dificultades de aprendizaje”, “hiperactividad”, “problemas de conducta”, etc.) y el sentido común escolar (“cortitos”, “lentos”, “inquietaos”, “alumnos difíciles/complicados”, etc.) y sus sistemas de oposiciones (aprobados/suspensos, avanzados/rezagados, los que “salen adelante”/los que “se quedan por el camino”, etc.). Además, la multiplicación de políticas y dispositivos institucionales para hacer frente al “fracaso” en el instituto se convierte, a través de sus categorías institucionales, en parte de la percepción y práctica ordinaria. Estas categorías “nativas” están relacionadas implícita o indirectamente con el problema del “fracaso escolar”, traduciéndolo de distintas formas en estos distintos códigos de la práctica educativa cotidiana.

## II. LA PRODUCCIÓN DEL JUICIO ESCOLAR

La dicotomía éxito-fracaso reduce una gran disparidad de desempeños a una oposición binaria simple y definitiva (Fernández Enguita *et al.*, 2010). Pero, en la práctica, en la vida cotidiana de las escuelas conviven distintas definiciones explícitas e implícitas del éxito y del fracaso. Más aún, lo que puede ser un fracaso para un alumno perteneciente a un determinado grupo social puede ser un éxito para uno perteneciente a otro, las expectativas de los docentes se modulan en la práctica en función del público con el que lidian, definiendo y redefiniendo lo que sería un éxito o un fracaso para sus alumnos en función de ello, y la mayor parte de las veces los “éxitos” y “fracasos” no se verbalizan como tales, sino que aparecen de forma *implícita* en los discursos, en los gestos corporales, en

las distribuciones espaciales, etc. Parafraseando a Moreno Pestaña (2013), escolarmente, la muerte y la vida, el éxito y el fracaso se dicen de muchas maneras.

Para entender cómo se producen los “éxitos” y “fracasos” escolares, hay que entender, por tanto, cómo se produce el *juicio escolar*. Éste es producto de un trabajo colectivo de categorización, indisociablemente material y simbólico, que implica una clasificación y jerarquización de los alumnos. Este trabajo tiene lugar a través de la actividad de múltiples actores en toda una diversidad de escenarios y rituales escolares y en función de criterios diversos, aunque jerarquizados.

En el caso de la educación secundaria obligatoria, las condiciones específicas de la socialización escolar y de la interacción pedagógica afectan de forma particular a la producción del juicio, vinculándolo más a la propia forma de estar en el aula de los alumnos. Ésta es directamente percibida y objeto continuo de atención, evaluación y sanción, a diferencia de en la universidad, por ejemplo, donde la interacción pedagógica tiende a adoptar una forma distinta, más distante (aulas más grandes, con mayor distancia entre el docente y los alumnos, una pedagogía más académica y magistral, no basada, como en secundaria, en un control continuo de la recepción del mensaje y de la adquisición de conocimientos, donde la interacción verbal directa entre alumnos y profesor es menos frecuente e intensa, donde la evaluación está más espaciada en el tiempo, etc.). Además, frente a etapas escolares anteriores (infantil, primaria), en la socialización escolar en secundaria tiene un lugar mucho más importante lo escrito, el aprendizaje se concibe como escolar o académico más que “social”, la ritualización escolar es mucho mayor y los niños llegan con parte del “oficio de alumno” aprendido y las rutinas escolares interiorizadas – aunque de forma desigual–. Ello contribuye también a que los requisitos no escolares exigidos y valorados por la institución aparezcan de forma menos clara, eufemizados u ocultos en los propiamente académicos, a diferencia de las etapas escolares anteriores<sup>155</sup>.

---

<sup>155</sup> En este sentido, puede verse el trabajo de Darmon (2001) en una escuela infantil francesa, lugar estratégico, por tratarse de un aprendizaje más social, por el menor peso de lo escrito y la menor ritualización, para analizar la socialización escolar, la adquisición del “oficio de alumno” y los requisitos no escolares que impregnan el juicio escolar.



## A. El juicio escolar en acto

Frente a la oposición simple entre “éxito” y “fracaso”, en la vida cotidiana de un centro escolar encontramos múltiples situaciones, que implican a diversos actores, en las que se definen distintos “éxitos” y “fracasos” escolares. Ello hace que debamos pasar del juicio escolar agregado y objetivado en forma de tasa estadística a los juicios prácticos que se esconden tras ella. Por un lado, los juicios de éxito o fracaso pueden construirse en distintos niveles de la práctica escolar, en los que se juzga el *rendimiento* del alumno: asignaturas, trimestres, cursos, exámenes o pruebas, ejercicios, etc. En la organización del trabajo pedagógico estos niveles se encuentran jerarquizados (unos priman sobre otros y son más decisivos en las definiciones de éxito o fracaso). Por otro lado, las distintas definiciones de los éxitos o fracasos escolares varían entre profesores y alumnos, que pueden tener expectativas contradictorias o proyectadas en distintas temporalidades (marcadas por el currículo) y aspectos (no sólo el puramente escolar).

El juicio de los docentes sobre sus alumnos se suele proyectar en varios niveles: el grupo-clase o los individuos, generando con frecuencia contradicciones y ambivalencias entre ambos. Cuando se pronuncian sobre el *grupo-clase*, los juicios docentes suelen tener como referente a una parte del mismo, que acaba funcionando como modelo metonímico, homogeneizándose las diferencias internas al grupo. Por ejemplo, un docente, al comparar dos grupos de primero, caracteriza a uno de ellos como más “reticente” por la presencia en él de tres alumnos que califica de “resabiados”. La reticencia de esos tres alumnos es desplazada al grupo al hacer la comparación con el segundo, que, por su menor proporción de alumnos “reticentes” (o con una reticencia menos marcada), califica como un grupo más “humilde” y “dócil”. Del mismo modo, un tutor califica su grupo de segundo curso como un grupo “complicado” por la presencia de “cuatro o cinco” alumnos “complicados” (reticentes al trabajo y a la disciplina escolar, con un “desfase” percibido como muy grande). A la inversa, en otros momentos, por ejemplo cuando se busca compensar la posible percepción negativa de una clase por parte del observador, puede emplearse al resto del grupo como la parte que definiría a la clase globalmente: la mayoría iría bien y saldría adelante, sólo habría “dos o tres” que alterarían el orden ideal de la clase –argumento clásico docente que se reitera con frecuencia–.

Se juntan varios que se conocen y comparten alumnos y comentan sobre un grupo de segundo que son unos "charlatanes". Son sólo dos o tres, matizan. (Diario de campo: observación en sala de profesores)

Pues creo que es una tutoría un poco complicada. Pero vamos, complicada porque hay tres, cuatro personas, que son un poco disruptivas. Entonces, eso genera que el ambiente en la clase pues, a veces, haya que estar... y el resto se contagia, y llega un momento en el que a veces es un poco más complicado poder trabajar y dar clase. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

Esta forma de sinécdoque es reversible y adquiere un carácter estratégico en la interacción, tomándose una u otra parte de la clase como representante del todo en función de la situación y de la impresión que se quiera transmitir. En este sentido, los docentes oscilan con frecuencia entre la queja ritual con respecto a sus clases y la minimización de las dificultades. Durante el trabajo de campo, fue frecuente que los docentes, en un primer momento, presentasen estratégicamente a sus grupos como "difíciles", "complicados", "heavies", etc., en una especie de *ritual de la disculpa* con el que se buscaría anticipar una explicación al mal comportamiento que el observador pueda encontrar en ellos (y evitar, al mismo tiempo, una atribución a una mala actuación del docente). En situación de entrevista y tras la observación, no obstante, los docentes, aun reconociendo la dificultad o persistiendo en la definición de sus clases como "difíciles", también buscan distanciarse estratégicamente de la imagen negativa del grupo *incontrolable* o *inmanejable* (el "polvorín"). Esta oscilación en el discurso sobre sus clases se debe a sus distintos usos sociales y a las estrategias que les interese desplegar frente al observador o frente a sus compañeros, estrategias que ponen en juego su identidad e imagen de sí mismos: aunque la "dificultad" del trabajo pedagógico se atribuya a los alumnos, el tener un grupo "horrible" pone implícitamente en cuestión –o, al menos, se actúa como si así fuera– la profesionalidad y competencia del docente para gobernar a sus alumnos (tener "buenos" grupos es fuente de prestigio o envidia entre docentes, mientras que tenerlos "malos" aparece como opción indeseable y desvalorizada). Se dan, por tanto, confusiones, solapamientos y desplazamientos entre los diversos niveles a los que se refiere el juicio docente (grupal-individual).

Entre ambas formas de categorización (individuo y grupos-clase) está también la *codificación por grupo de niños* (Darmon, 2001: 525) que puede tener como base no sólo

atributos individuales, sino también competencias sociales compartidas<sup>156</sup>. La asignación de identidad por el grupo se hace tanto en la dirección de los “buenos” como de los “malos” alumnos.

Podemos distinguir como elementos en juego en la producción del juicio escolar, íntimamente ligados entre sí, las *valoraciones* y *calificaciones* de las conductas de los alumnos, y las *expectativas* de los docentes sobre sus alumnos, producto relativamente variable de las dinámicas escolares. La relación pedagógica es el lugar de una construcción y modulación continua de expectativas desde el primer día en que se establecen las relaciones profesor-alumno. Las expectativas pueden proyectarse más o menos lejos en el tiempo: pueden ser expectativas presentes (sobre lo que pueden esperar de sus alumnos en su trabajo pedagógico diario), expectativas a corto plazo (sobre próximas evaluaciones o el curso), medio plazo (en la ESO) o largo plazo (estudios posteriores, mundo laboral o vida adulta). En este sentido, las valoraciones y expectativas de los docentes sobre la conducta y las posibilidades escolares de sus alumnos se definen en función de los tiempos escolares institucionalizados<sup>157</sup>.

Se modulan las expectativas de éxito/fracaso en función de las características sociales del individuo o grupo que se considera, así como de su inserción en determinados dispositivos o su trayectoria escolar (por fragmentariamente que ésta sea percibida). Estas expectativas pueden, además, formularse de forma más o menos clara o incierta según el caso. El juicio escolar se manifiesta como disposición incorporada o encarnada, adquirida

---

<sup>156</sup> Darmon describe en su estudio a un grupo de niñas de la clase que son significativamente apodadas “el club” por parte de sus docentes. Definidas como buenas alumnas, compartían un mismo origen social acomodado: “los que están siempre juntos pueden ser considerados y designados de forma colectiva, y la homogamia social precoz que se puede observar en la escuela infantil amplifica las relaciones entre origen social y codificación escolar” (Darmon, 2001: 525; la traducción es nuestra).

<sup>157</sup> En el postfacio de *Guide de l'enquête de terrain*, Florence Weber señala que el etnógrafo debe restituir los puntos de vista de los sujetos que estudia vinculándolos a sus posiciones sociales y a la intencionalidad de los actores (Beaud y Weber, 2010: 180). Pone como ejemplo el de una mujer que, al dar a luz, pasa a percibir todo en función del bebé, incluido el tiempo. En cierta medida, esta misma idea es aplicable a los docentes, que perciben y estructuran la temporalidad del aula en función del programa o el currículo escolar (por ejemplo, cuando, siendo los mismos cincuenta minutos de clase cada día, tienen la impresión de no haber avanzado nada y de ir siempre “lentos” o “retrasados”). En la escuela, el tiempo se rige por el currículo y la organización escolar de forma que la evolución de los alumnos es percibida la mayor parte de las veces en función de las evaluaciones –es decir, los trimestres, construcción y fragmentación administrativa del calendario escolar– y, por supuesto, el curso (distinguiendo variaciones en su interior u homogeneizándolo). En este sentido, tanto el currículo como el calendario escolar estructuran la percepción del rendimiento del alumnado y su evolución.

y ejercida en la urgencia de la práctica, de forma que los docentes pueden expresar de forma muy clara sus expectativas sin necesidad de recurrir a una revisión de la información sobre sus alumnos o, al contrario, expresar su incertidumbre ante casos que se les aparecen de forma menos clara (por lo general, alumnos con un rendimiento medio, medio-bajo), justamente cuando no les “ven” claramente en un sitio, es decir, cuando su sentido incorporado de las posibilidades escolares de sus alumnos no alcanza a situarlos del todo:

Con algunos tengo una incertidumbre total. O sea, no sé qué podría pa... (ríe), porque otros lo ves, ¿no?, lo ves claro. Eh, por ejemplo, a Néstor pues le veo con suficiencia perfecta para pasar. (Entrevista: profesor de Lengua, 2º ESO)

Ese “ver” es en realidad un “prever”, una premonición basada en el sentido práctico del docente y en sus criterios incorporados del juicio: se “ve” claramente a alguien en algún lugar, destino o posición cuando nuestra representación de él se ajusta a la representación que tenemos de esa posición y de quienes la ocupan.

Igual que hay un *sense of one's place* (Bourdieu, 1979a)<sup>158</sup> que forma parte de nuestro sentido práctico y que nos permite orientarnos de forma práctica en el mundo social, señalándonos los caminos posibles y “adecuados” a nuestra posición o posiciones sociales –nuestro *espacio de posibles* incorporado–, habría un *sense of other's place*, un sentido incorporado de los lugares que pueden ocupar los otros, de sus posibilidades de movilidad social, de sus destinos sociales, juzgado intuitivamente en función de su posición, sus marcas sociales, sus formas de ser y hacer, de comportarse, etc., especialmente, si, como en el caso de los docentes, producir juicios es un elemento central de su trabajo. Igual que los alumnos expresan en las entrevistas, cuando se les pregunta por sus expectativas, la definición más o menos intuitiva, incorporada, de sus posibles escolares o sociales, los docentes expresan continuamente su juicio sobre las posibilidades escolares de los alumnos en función de su percepción de sus características sociales y escolares. Y ello se hace en la forma de un razonamiento práctico, inmediato, que la mayor parte de las veces

---

<sup>158</sup> Bourdieu toma esta noción originalmente de Goffman y su trabajo sobre los símbolos de estatus de clase (Goffman, 1951), donde éste la aplica a las restricciones morales internas que los propios sujetos se aplican a la hora de usar o no usar determinados símbolos de estatus (relacionados con la clase, el género o la edad) en función de una representación de sí. Bourdieu le da un sentido algo distinto al integrarlo en su teoría del *habitus* como sentido práctico, vinculándolo con la relación entre las aspiraciones subjetivas y las posibilidades objetivas de los sujetos. Agradezco a Miguel Alhambra el haberme puesto sobre la pista de estas referencias y sus diferencias de enfoque.

apenas necesita reflexión consciente para expresarse de forma clara y contundente. Este sentido práctico del lugar de uno o del lugar del otro puede generar un sentimiento de ilegitimidad (el sentir que no se está en el lugar apropiado: "este no es su espacio"), o expresarse en forma de definición negativa y limitación de los posibles sociales ("no les veo haciendo un Bachillerato", "no les veo en *diver*" o "no me veo trabajando"), tanto en el caso del juicio docente sobre sus estudiantes como en el caso del juicio sobre uno mismo y la autoselección. Este sentido del propio lugar o del lugar del otro remite a un proceso de construcción e incorporación de expectativas sociales, producto no sólo de la socialización familiar o de pares, sino de la experiencia docente o discente y de las dinámicas de socialización escolar.

El juicio escolar se produce en situaciones, espacios, contextos de enunciación diversos donde se transforma, reproduce o certifica (reuniones de evaluación, salas de profesores, conversaciones de pasillo), y entre los cuales se dan formas de interpenetración, circulación, traducciones, rupturas. La construcción social, especialmente entre docentes – aunque también con el personal especializado –, de representaciones y expectativas sobre el alumnado se produce a través de conversaciones informales en la interacción cotidiana o reuniones formales (juntas de evaluación). En esos distintos contextos y situaciones de producción del juicio escolar se manifiestan también distintos modos de expresión del mismo (más crudos o eufemísticos, más matizados o simplificados, más generales o particulares, etc.).

La *sala de profesores* es, en este sentido, un lugar privilegiado donde los docentes comparten *entre pares* información sobre sus alumnos y construyen colectivamente sus representaciones y expectativas sobre ellos, sus juicios escolares. En cierto sentido, en este contexto *se construye al alumno sin el alumno*, de forma que la representación se torna política además de simbólica. La ausencia de alumnos en el auditorio permite una relajación de la dramaturgia que habitualmente se despliega cuando ellos están presentes y que supone una continua selección de las impresiones. Durante las clases, los docentes no pueden dejar que parezca que pierden el control de la clase, no pueden mostrar demasiada benevolencia o tolerancia con determinados comportamientos o rendimientos por miedo a que empeoren (deben "poner límites"), no pueden dejar que se cuestione directamente su autoridad, etc. Es lo que Goffman (1959: 30) denomina *realización dramática* o

dramatización del trabajo. Frente a los alumnos, la interacción es una negociación continua del esfuerzo y las conductas en la que el docente debe hacer un trabajo constante de imposición de su definición de la situación, a través de continuas llamadas al orden más o menos explícitas ("aquí se viene a trabajar", "no tenéis cuatro años", etc.)<sup>159</sup>. Entre pares, se puede dejar de lado esa *fachada* (Goffman, 1959: 22) momentáneamente y liberar colectivamente las tensiones que supone mantenerla, compartiendo quejas, bromeando, o manifestar los juicios sobre sus alumnos de forma más cruda, más arbitraria y exagerada, menos medida, sin el mismo tipo de censura que se impone en el contexto del aula<sup>160</sup>:

Al poco, entra una profesora y va hacia su taquilla, justo detrás de mí, donde coincide con otro. Se queja en alto: "¡Qué sistema educativo, qué alumnos, qué padres, qué todo!". "Qué primos", añade él bromeando. Ella lo repite y añade: "Es que no hacen nada". Él contesta: "Sobreviviremos. – ¿Tú crees? – Sí". (Diario de campo: observación en sala de profesores)

Al rato pregunta a otra profesora (de Mates) otra alumna (pregunta fundamentalmente por tres que le preocupan por sus malos resultados). "Yo creo que no hace los deberes. [...] Aparte de que la niña no sé si es *cortita*, no hace nada. No hace ni el huevo." Y eso con refuerzos en Lengua y Matemáticas desde hace años. "*Seguramente lo lleva haciendo desde que nació*. [...] Así como Noelia lo intenta. Es *cortita* pero al menos lo intenta. A veces es un poco *arrabalera*, pero bueno... [...] Bueno, y Débora no sé qué decirte." (Diario de campo: observación en sala de profesores)

---

<sup>159</sup> Esta concepción de la interacción en el aula como negociación continua del esfuerzo y las conductas está presente, aunque formulada en otros términos, en la descripción de las estrategias de adaptación de estudiantes y docentes de Woods (1979), en la descripción de las relaciones profesor-alumno de Becker (1952) o en la noción de *coping strategies* desarrollada en la sociología británica (Ball, 1986). Martín Criado (2010: 272-283) también ha desarrollado esta concepción de la interacción en el aula. En nuestro trabajo de campo, la metáfora de la "negociación" apareció explícitamente en varias ocasiones. Conviene precisar, no obstante, que el tira y afloja de las relaciones en el aula tiene poco de "negociación" en el sentido de acuerdos a los que se llegaría a través del diálogo explícito y consciente: la metáfora, aunque haga visible el carácter conflictivo del orden en el aula, tiene sus límites. Más bien, la "negociación" tiene que ver con estrategias complejas, no siempre conscientes, no siempre abiertas y explícitas, por ambas partes; y casi nunca se explicita como tal (entre otras cosas, porque ello podría deslegitimar las relaciones de autoridad). En la idea de "negociación" expresada por los docentes aparece una concepción de su labor que mide la dificultad de la misma en función de las dificultades prácticas que encuentra el docente: el tener que "negociar" está ligado a la presencia de alumnos "reticentes", que "cuestionan", lo que dificulta el trabajo; lo ideal sería no tener que "negociar", no ver cuestionada la autoridad del trabajo pedagógico, no encontrar reticencia. Aunque se haga más visible con los alumnos más alejados de la norma escolar, esta negociación también se da con los "buenos" alumnos, que no necesariamente han de estar ávidos de trabajar. Por oposición al tener que "negociar" aparece en ocasiones la imagen positiva, idealizada y no sin un sentido estratégico de presentación del yo ante el entrevistador, del "entendimiento" que se habría alcanzado con el grupo (en realidad, producto justamente de la negociación).

<sup>160</sup> Sobre el papel de la sala de profesores y el tipo de discursos y retórica empleados por los docentes en ella, pueden verse los trabajos de Hargreaves (1981) y Hammersley (1981), o el de Woods (1979) sobre el humor en la sala de profesores.

Ocorre algo similar en las *juntas de evaluación*, otro de los lugares centrales de producción del juicio escolar. En ellas, sólo al principio se deja estar presente a los delegados de alumnos, para recoger las impresiones del grupo y transmitirles a su vez un juicio general sobre la clase –en claras condiciones de desigualdad–. A continuación, los docentes se quedan solos y cambia el tono de la conversación. Frente a los delegados, se acentúan estratégicamente las reprimendas al grupo de alumnos, estrategia que forma parte de la negociación cotidiana del esfuerzo y de la conducta en el aula (negociación continuada aquí en otro escenario y con una connotación más formal). En una audiencia de pares, ya no es necesaria esa dramatización, que, de hecho, pasa a formar parte de los temas de conversación (se habla explícitamente del manejo de impresiones, de los mensajes que deben transmitirse explícita o implícitamente al grupo o a determinados alumnos, del mayor o menor tacto o dureza que habría que mostrar con algunos, etc.).

En el aula, por el contrario, la *audiencia* es la propia clientela del docente. Los juicios emitidos sobre la clase o alumnos individuales son a la vez descripciones y prescripciones, valoraciones y órdenes más o menos implícitas, puesto que se trata de juicios integrados en estrategias de negociación del esfuerzo y la conducta, con objeto tanto de evaluar como de conducir, donde se trata de restituir la definición de la situación escolar. En los juicios escolares emitidos por el docente en el aula se mezclan continuamente sus tareas de enseñanza, evaluación y control, haciendo de éstos mensajes ambivalentes: cuando se dirige a un alumno para felicitarle, no sólo le está “reforzando positivamente”, sino que está señalando a la vez la vía a seguir al resto en un sentido ejemplarizante; lo mismo ocurre cuando reprende a un alumno, señalando el “mal” camino a éste y al resto; o cuando se corrige una mala respuesta en su contenido o forma (se controla la recepción de los contenidos a la vez que se enseña la respuesta correcta y la forma correcta de enunciarla, al tiempo que se ejemplifica para otros).

Esta continua negociación del trabajo y la conducta escolar, unida a la ideología meritocrática que preside la institución escolar, tiende a favorecer que los fracasos sean atribuidos continuamente a causas individuales en el contexto del aula. Las dificultades escolares tienden a verse como faltas de los alumnos, considerados como sujetos libres y plenamente conscientes que actúan según su voluntad y que debieran dirigir voluntariamente sus esfuerzos a satisfacer las exigencias de la institución y hacer méritos

escolares. Esta interpretación, ligada a las condiciones concretas de la interacción en el aula, puede entrar en contradicción en ocasiones con las interpretaciones que los docentes movilizan frente a sus compañeros o frente al investigador: si en el aula se acentuaba la falta de trabajo del alumno con el fin de hacerle reaccionar, en otros escenarios y ante otras audiencias pueden acentuarse factores externos al alumno, independientes de su voluntad (su "capacidad" percibida, su "situación familiar", etc.). Ello hace que el juicio sobre un mismo alumno pueda variar no sólo entre docentes, sino dentro de un mismo docente, dependiendo de la situación. Dentro del orden público de la interacción en el aula, se podrían incluso distinguir las formas de presentación de los juicios (Jackson, 1990 [1968]: 21–22): la más pública, dirigida a todos (felicitación o humillación ejemplarizante); la más privada, que busca un espacio de mayor privacidad con el alumno dentro de este espacio público, acercándose, bajando el tono, transmitiendo indicaciones o valoraciones a la persona, protegiendo relativamente la interacción de una mayor visibilidad.

En una institución escolar que ha incorporado nuevas categorías y profesionales en las últimas décadas, el juicio escolar también incorpora nuevos *registros* de interpretación (psicológico, sociológico, biológico) a los propiamente pedagógicos y nuevos actores, agentes especializados semi-expertos que participan activamente en su producción. Como en los juicios a criminales descritos por Foucault (2006 [1975]: 25), el juicio escolar no describe nunca únicamente los actos del alumno, sino al sujeto mismo: los juicios escolares son "maneras de calificar a un individuo" en las que además suele estar implicada una "apreciación de normalidad y una prescripción técnica para una normalización posible" y donde al juez escolar (el docente) se pueden unir una serie de expertos o profesionales que producen un conocimiento "científico" sobre el sujeto y participan en el veredicto.

A veces, en el discurso formal, parece como si la evaluación de los alumnos tuviera que hacerse según la lógica de la prueba (científica o judicial), a base de acumulación de información diversa relativa a su rendimiento, comportamiento y circunstancias, y concluyendo, finalmente, de forma *inductiva* a partir de lo anterior. No obstante, la lógica de la práctica no sigue necesariamente esta lógica teórica de la prueba (inducción de lo concreto a lo abstracto, del análisis de las informaciones individuales a la síntesis en el resultado final). El juicio escolar se construye o empieza a construir de forma más o menos ambigua o definida en el contacto cotidiano entre profesores y alumnos (y entre



profesores), a partir de una combinación de informaciones e impresiones conscientes y pre-reflexivas, informales o más formalizadas (calificaciones), de forma que, cuando llega el momento de la decisión final de calificación y orientación en junta de evaluación, la mayor parte de las veces ésta ya tiene prácticamente el terreno hecho para tomarse.

Los juicios docentes suelen enunciarse con frecuencia de tal forma que se oculta en el enunciado el propio papel de juez escolar y su decisión de evaluación: los alumnos “suspenden”, “pasan” o “repiten” –son los sujetos únicos de la oración– como si sus resultados escolares se debieran única y exclusivamente a su propia acción (de acuerdo con el individualismo típico de la ideología meritocrática escolar) y no hubiese actores juzgando y decidiendo las calificaciones, o como si el juicio escolar se desprendiese de forma automática y natural de la conducta del alumno. Esta forma de presentación del juicio docente sobre el rendimiento escolar, aunque sea dominante, también puede alterarse en determinados casos y situaciones, mostrando claramente al juez y su decisión: por ejemplo, cuando se quiere hacer ver a otros docentes, al investigador o al propio alumno que el docente ha tenido manga ancha en la calificación (por tanto, implícitamente, que no es tanto que se lo haya “ganado”, sino que se ha sido benevolente con él o ella); o cuando se quiere denunciar –argumento que se repite– que los alumnos no tendrían el “nivel” porque (otros docentes) no les habrían hecho repetir en su momento (primaria), es decir, cuando se juzgan críticamente los juicios escolares de otros. El juez y su decisión reaparecen en el enunciado, por tanto, cuando se quiere señalar una desviación, en un sentido u otro, del principio meritocrático escolar según el cual la evaluación, el juicio escolar debería reflejar objetivamente el rendimiento del alumno. El mayor o menor énfasis en este tipo de formulación es, por tanto, situacional y estratégico, así como las propias prácticas de evaluación revelan su carácter maleable y estratégico<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> En este mismo sentido, encontramos reiteradamente expresiones como “se expulsa a sí misma” o “lo piden”, “lo buscan” en referencia a las sanciones. Esta formulación es paradójica: sólo los actores con competencia y autoridad disciplinaria pueden sancionar con una expulsión. Se carga toda la responsabilidad de la propia sanción en el “infractor”-alumno; no es que la institución sancione, es que los alumnos “lo piden” o “lo buscan” (usando el lenguaje de la intención consciente y deliberada). La expresión remite a ocasiones en que algunos alumnos persisten conscientemente en comportamientos indisciplinados o en su cuestionamiento de la autoridad, *como* buscando la sanción. Estos comportamientos hay que interpretarlos más como una expresión de una relación de poder y de una dinámica de relaciones que como una especie de voluntad masoquista o tendencia incontrolable de los alumnos –como daría a entender el discurso profesoral–.

El juicio escolar se encuentra sujeto a constricciones temporales y a la urgencia de la práctica. Los tiempos escolares socialmente establecidos hacen que la producción de juicios deba hacerse con frecuencia en la urgencia del momento, de forma rápida y poco reflexiva, sin apenas tiempo para valorar aspectos de la vida del alumno o sus relaciones complejas con su rendimiento escolar. De la situación escolar presente se deduce la escolaridad anterior más que al revés. Cuando se usa el pasado escolar del alumno, interviene sobre todo como confirmación de la situación presente, confirmando estratégicamente el juicio formulado por el docente. Si apenas se hace referencia al pasado escolar en primaria, sí es más frecuente que se haga a al pasado escolar inmediato ("suspendió la primera evaluación").

Estudiar el juicio escolar *en acto* es, por tanto, estudiarlo en su producción cotidiana, en los diversos escenarios en que se produce y con los diversos actores que participan en su producción. Implica analizar el "efecto estructurante (y no sólo estructurado) de las categorizaciones nativas y su carácter dinámico" (Darmon, 2001: 526).

## B. Las categorías del juicio escolar en secundaria

Para comprender los distintos sentidos del éxito o el fracaso en secundaria, parece fundamental analizar los procesos de construcción de los buenos y malos alumnos, y, en particular, las categorías del juicio escolar que intervienen en dichos procesos. Ello supone investigar cómo los docentes juzgan y clasifican a su alumnado, estableciendo jerarquías de valor entre ellos.

Bourdieu y Saint Martin (1975) analizaron las "categorías del entendimiento profesoral" basándose sobre todo en las categorías formalizadas en evaluaciones escritas. Conviene, no obstante, frente al estudio de las categorías del entendimiento profesoral como categorías fijas y consensuales –con un sesgo universalista y estático–, estudiarlas "en acto, como una dimensión de un trabajo profesoral que se está haciendo", y analizar algunos de los principios de variación de las mismas, "sometidas a diversas constricciones

no escolares y a diversos usos escolares” (Darmon, 2012: 6)<sup>162</sup>. Las categorías del entendimiento profesoral no son universales ni inmóviles: pueden variar en el tiempo, según las distintas etapas escolares (como muestran las propias declaraciones de los alumnos sobre las diferencias entre primaria y secundaria), en relación con la posición de los docentes (en la institución y en la jerarquía de asignaturas) y con las constricciones administrativas o situacionales<sup>163</sup>.

Las categorías del juicio escolar no son meras etiquetas ni son reductibles a lo que los docentes definen consciente y formalmente como sus criterios de evaluación. Son esquemas de percepción y apreciación *incorporados* o *encarnados*, que, como tales, se movilizan en forma de operaciones prácticas y generan no sólo reacciones mentales, sino corporales y emocionales, suscitando de forma alternativa o combinada enfado, indignación, pena, frustración, sorpresa, satisfacción, etc. Son, en este sentido, esquemas generativos, vinculados a conjuntos de relaciones sociales, marcos que el sociólogo debe reconstruir (Martín Criado, 1998a: 70).

El análisis de las categorías del juicio escolar enlaza con la tradición del análisis de las *formas de clasificación* (Durkheim y Mauss, 1901). Las clasificaciones ordinarias del alumnado en secundaria son múltiples y diversas, y remiten a objetos de atención y

---

<sup>162</sup> También Lahire criticó a este análisis de Bourdieu y Saint Martin el hecho de no estudiar las “modalidades prácticas de las prácticas” escolares (Lahire, 2000 [1993]: 53, n24). En efecto, la apuesta de Lahire en su estudio sobre el fracaso escolar en la escuela primaria era la de analizar las prácticas escolares efectivas, en particular, los fracasos *efectivos* en el caso de la asignatura de Lengua francesa, para captar su lógica práctica, independientemente de los discursos y representaciones comunes sobre el éxito o el fracaso en la escuela. Su apuesta era la de analizar cómo se *producen* las propias diferencias de clase en las producciones escolares mismas (producción oral de enunciados, ejercicios de gramática, expresión escrita, etc.). En nuestro caso, no entramos, como él, en el análisis de las producciones escolares, lo que exigiría un trabajo específico, y nos centramos en las categorías del juicio escolar y las formas explícitas e implícitas de entender e interpretar el fracaso escolar para analizar a continuación las medidas desplegadas para combatirlo.

<sup>163</sup> En este sentido, las categorías que emplean los docentes en sus juicios difieren entre etapas y contextos tan distintos como la educación infantil (donde se valora la “participación” y se da una fuerte tendencia a la psicologización de las diferencias sociales; Darmon, 2001), la escuela primaria (Lahire, 2000 [1993]; Morel, 2012), en los procesos de selección de candidatos para escuelas de élite (Darmon, 2012), en las escuelas normales francesas de los años setenta (Bourdieu y Saint Martin, 1975) o en un concurso donde compiten los “mejores” alumnos de todos los institutos (Bourdieu y Saint Martin, 1970). El planteamiento de Bourdieu y Saint Martin (1975) tiene la potencia de mostrar de forma muy visible las relaciones entre origen social y juicio escolar, a través del registro de los calificativos empleados por los docentes y su cruce gráfico con el origen social de los alumnos calificados en un diagrama, pero, al mismo tiempo, tiene el defecto de aislar las palabras de los discursos más amplios en que se insertan, de sus contextos de enunciación y de los efectos que éstas tienen sobre el juicio. En nuestro caso, al disponer de una información incompleta sobre el origen social de los alumnos, no pudimos realizar este cruce.

registros distintos según los casos, las situaciones en que se evocan y los agentes que las producen. Y, como suele ocurrir en el mundo social, las clasificaciones no siguen un orden o criterio lógico, sino sociológico, práctico. Preguntados por las diferencias entre sus alumnos, los docentes recurren a estas clasificaciones con toda naturalidad: en ocasiones distinguiendo por edad ("pequeños", "mayores"), por trayectoria escolar ("repetidores"), por grado de asistencia ("absentistas"), por inteligencia o capacidad ("cortito/a", "límite", "dificultades de comprensión", etc.), por esfuerzo o trabajo ("no hace nada", "vago", "hormiguita", "trabajador", etc.), por "nivel" o rendimiento percibido ("nivel de primaria", "buen nivel", "nivel muy bajito", etc.) o anticipado ("suspenderá", "aprobará", "saldrá adelante", "no va a tener ningún problema", etc.), por dispositivo o programa al que está asignado ("de integración", "de compensatoria") o se prevé se asignará ("perfil de diversificación", "para PCPI"), por sus condiciones sociales o familiares, etc. Estas formas de clasificación se combinan, solapan y articulan de formas diversas, pero jerarquizadas<sup>164</sup>.

Para reconstruir estos esquemas, aquí partimos de los juicios expresados por los docentes sobre alumnos y grupos concretos (en juntas de evaluación, entrevistas y conversaciones), de sus juicios efectivos, y no de sus relatos explícitos sobre cómo juzgan a sus alumnos o de sus posibles "teorías" sobre las causas del éxito o fracaso escolar en general. Es importante para el analista saber diferenciar entre el *hacer* y el *decir sobre el hacer*, y dar cuenta de las contradicciones entre ambas que caracterizan a la práctica en cualquier mundo social<sup>165</sup>. En lo que respecta al ámbito escolar, conviene distinguir el juicio escolar *en acto* —es decir, tal y como se practica en la urgencia del momento—, de los discursos sobre el juicio escolar, y analizar sus contradicciones. Es precisamente en esos juicios cotidianos concretos donde encontramos las claves de la construcción práctica de

---

<sup>164</sup> La categorización por dispositivo, que afecta especialmente a los juicios de orientación, y sus efectos los trataremos en el capítulo siguiente, junto con los dispositivos de atención a alumnos con dificultades escolares. En este caso, como veremos, es central la noción de "perfil" que manejan cotidianamente los docentes en sus juicios (los alumnos tendrían o no el "perfil" de un determinado dispositivo), aunque también en ocasiones pueda emplearse para referirse a tipos sociales (con estereotipos asociados) que forman parte de las clasificaciones ordinarias del profesorado y su imaginario sin necesariamente vincularse a un dispositivo institucional (alumnos "problemáticos", "disruptivos"), y que se asemeja al vocabulario de otras instituciones cuya actividad se basa en la descripción y clasificación de los individuos. Las propias vías o itinerarios creados en la ESO se convierten también, como veremos, en categorías de juicio empleadas cotidianamente para valorar a los alumnos y anticipar su destino escolar.

<sup>165</sup> Sobre la relación compleja entre el *hacer* y el *decir sobre el hacer* y sus implicaciones para el análisis sociológico pueden verse los trabajos de Martín Criado (1998a) y Lahire (1998).

los éxitos y fracasos y donde podemos captar su distancia, sus continuidades y contradicciones con los discursos generales sobre el "fracaso escolar".

### 1. *El requisito de la presencia y la estigmatización de los "absentistas"*

La presencia y asistencia regular de los alumnos es un requisito oficial que aparece con frecuencia en los juicios de los docentes. El caso de los alumnos calificados como "absentistas" por los docentes pone de manifiesto este requisito y cómo se construye la desviación del mismo. Los docentes clasifican ordinariamente como "absentistas" no sólo a quienes tienen abierto oficialmente un protocolo absentismo (es decir, aquellos que oficialmente pasan a ser contados como casos de absentismo) sino a aquellos que, desde su punto de vista, se ausentan reiteradamente, impidiéndoles ejercer la acción pedagógica sobre ellos. No obstante, los grados de "absentismo" son muy variables dentro de los alumnos etiquetados como tales y la categorización implica cierta arbitrariedad en los docentes: no hay un criterio en sus juicios prácticos para distinguir cuándo un alumno es "absentista" o para distinguir entre distintos grados de absentismo. El criterio oficial, burocrático, actúa *a posteriori*, una vez los docentes han detectado un grado relativamente alto de absentismo y notificado esto a la PTSC. Así, en un grupo de primero encontramos clasificados por los docentes como "absentistas" a un grupo de alumnos, todos de etnia gitana, pero con grados de ausencia que iban desde el presentarse en el centro alrededor de una vez al mes a llegar recurrentemente a segunda hora, pasando por ausencias regulares de uno o días por semana. Ello puede hacer que, a igual o similar grado de ausencias, se tienda a clasificar como "absentista" a unos y no a otros. Como señala Río (2011: 46),

debido en parte a la etnificada visión del problema del absentismo, pertenecer a la población culturalmente dominante, en vez de ser reconocido como de etnia gitana o descendiente de inmigrantes, implica muchas veces una distinta valoración y tratamiento del caso, así como una asimétrica acumulación de posibilidades de acabar siendo objeto de intervención.

Desde el punto de vista de las valoraciones de los alumnos que acompañan a su etiquetado como “absentistas”, esta clasificación tiene un claro efecto de *descalificación simbólica*. El “absentista” es con frecuencia representado por los docentes como persona de mala fe, que no hace el esfuerzo considerado mínimo –la asistencia–, es decir, que no satisface la condición mínima de la disciplina escolar y del trabajo pedagógico que es estar presente (la co-presencia diaria con el docente). Los docentes conciben la relación pedagógica como un contrato donde tanto el profesor como el docente deben poner de su parte y a la generosidad del docente que transmite conocimientos debiera responder el alumno con muestras de interés y buena actitud. En esta particular *economía moral de la relación pedagógica*, el “absentista” no cumpliría con su parte: el no tomarse ni la molestia de asistir, o ir cuando “les da la gana”, es visto como una falta de respeto y de compromiso (de los alumnos y las familias) por parte de los profesores<sup>166</sup>. El “absentismo” aparece así juzgado con frecuencia como una variante extrema de la mala actitud. Por ello, es habitualmente objeto de discursos y actitudes de desdén, indiferencia, aversión o recriminación constante por parte de los docentes:

Yo estaba en otro [instituto] antes. [...] Pero he repetido porque no iba, porque, como estaba tan lejos... de mi casa, pos no podía ir. Fui... como una vez al mes iba. Y por eso, pos me suspendieron. [...] Porque es que en el otro iba una vez al mes. Y por eso repetí. (Pausa) Y lo hacía... Iba pallá y como estaba tan despistá pos no hacía nada. [...] En el otro, como ellos iban más adelantaos, a mí no me hacían caso, ¿sabes? Como yo venía poco, pues no me hacían caso y... no hacía na. (Entrevista: alumna de clase popular, etnia gitana, 1º ESO, repetidora)

El “absentista” estaría fuera del “ritmo” y, cuando asiste, se encontraría tan “desfasado” que no podría seguir la clase, generando un mayor desencanche. Estos juicios y actitudes se ven acentuados cuando se trata de alumnado de etnia gitana y receptor de ayudas sociales, en cuyo caso se tiende a atribuir a un *cinismo* por parte del alumno y las familias (a su vez atribuido a características étnicas o culturales más que a una adaptación o ajuste secundario a las características disciplinarias del propio sistema de ayudas):

---

<sup>166</sup> Retomamos aquí el concepto de *economía moral* tal y como lo empleó Martín Criado (1998: 246, 347), partiendo del concepto original de E. P. Thompson, a las relaciones laborales, para aplicarlo, en nuestro caso, a las relaciones pedagógicas. Éstas no se reducirían a una mera transmisión de conocimientos, a relaciones puramente académicas, puesto que estarían atravesadas por luchas y negociaciones continuas donde están en juego la identidad y el valor social de los individuos. En los discursos y prácticas de profesores y alumnos podemos identificar concepciones implícitas de lo que debe ser la relación entre los sujetos de la relación pedagógica que afectan a las formas cotidianas de manejar esas relaciones.

Ah, sí, bueno, lo del absentismo es lo que a mí más me... Es lo que me hace más perder los nervios. El absentismo viene fundamentalmente por la población gitana, que vienen para cubrir el expediente, para que no les cuente la falta para su expediente de RMI, de Renta, ya sabes. Y vienen sin material. Y no consigo, no conseguimos sacarlos adelante. Estos años han estado en compensatoria. Cuando estaban en compensatoria tenían su... pero ahora, al meterlos, al desaparecer la compensatoria y tenerles que incorporar en la clase normal, pues... un descontrol, porque vienen un día sí y tres no. (Entrevista: profesora de Lengua, tutora, 1º ESO)

Esta mañana con uno, uno que nunca llega a primera hora, siempre llega a segunda como poco, y últimamente, las últimas por lo menos seis o siete veces, tarde. Después de avisarle en varias ocasiones, "Oye, que estás llegando tarde", y ponerle falta en AFDI, una falta de retraso, o sea marcarlo en el... hoy me llega otra vez tarde. Y he dicho: "Hasta aquí hemos llegado". Le he cogido, me lo he llevado a Jefatura y he dicho: "Yo no tengo inconveniente en aceptarlo otra vez en clase, pero que se sepa que este chaval está faltando y retrasándose sistemáticamente". ¿Qué han hecho? Le han dejado sin recreo. Hoy se ha quedado en el recreo y eso le ha sentado como un cuerno. De manera que el próximo día espero que no llegue tarde. Son cosas que tú vas negociando. Suele ocurrir con alumnos de etnia gitana, que entienden que eso de madrugar es pa los payos, que somos gilipollas. Pero para ellos no, son la élite. (Entrevista: profesor de Ciencias Naturales, 1º ESO)

Así etnificado, el absentismo tiende a interpretarse a partir de "atajos culturalistas" que homogeneizan las situaciones heterogéneas que se dan también dentro del alumnado gitano (Río, 2010: 91; Río, 2011: 46). Estas actitudes cotidianas y explicaciones etnificadas no excluyen, sin embargo, que puedan darse actitudes de mayor tolerancia en determinados contextos (intentos docentes de "repescar" a aquellos cuyo absentismo no se ve tan grave y a los que se ve con posibilidades de "reengancharse" o con mejor actitud) o negociaciones donde intervienen también otros criterios (como el de negociar una presencia mínima para no abrir protocolos a familias que verían peligrar las ayudas sociales de las que depende su subsistencia)<sup>167</sup>. No obstante, cuando los docentes, tras negociaciones infructuosas con los alumnos y las familias, interpretan el absentismo como producto de una mala fe, no sólo tienden a delegar la negociación en los agentes que se encargan de las intervenciones burocráticas, sino también, como hemos visto, a adoptar con frecuencia actitudes de rechazo o abandono ante estos alumnos.

---

<sup>167</sup> Para un análisis de la *micropolítica* de las intervenciones en torno al absentismo, así como de las categorizaciones de las familias que están implicadas en el proceso, puede verse el trabajo de Río (2010; 2011). Aquí nos limitamos a analizar la categorización ordinaria de los alumnos como "absentistas" y sus efectos en los juicios escolares docentes. En nuestro caso, los profesionales socioeducativos (mediador gitano, PTSC) mostraron un discurso algo distinto sobre el absentismo, más consciente de las situaciones y particularidades de las familias, producto de su posición fuera del aula (menos expuesta a la experiencia de la exasperación docente ante las ausencias, las justificaciones ausentes o irregulares, etc.). Volveremos sobre ello brevemente en el capítulo 6.

Por otra parte, como se ve en algunas entrevistas e interacciones cotidianas, los “absentistas” tienden a ser tratados *aparte*, o, mejor dicho, excluidos de las consideraciones sobre los grupos o clases:

Y, mira, *quitando los absentistas*, pues... (Entrevista: profesora de Educación Física, 1º ESO)

Elisa no viene nunca. [...] Andrea, *pf.* Es que no viene, fíjate, es que mira: falta, falta, falta, falta, falta. Además, consentido por la madre. Esta chica también tiene cabeza y, si trabajara un poquito, podría hacer un curso normal. Pero entre lo que no trabaja y luego lo que falta... Es que falta, falta más que viene. Entonces, nada, este chico me lo han puesto ahora y, mira, ha venido un, dos, tres días ha venido. Thais no viene tampoco. [...] Y bueno, este, fíjate: falta, falta, falta. ¿Ana? Pues un día viene, un día trabaja, pero en general es absentismo. ¿Y esto? Absentismo. ¿Qué haces con eso? Y este chico, que es gitano también, este chico es listísimo. Pero falta más que viene. Y luego, el que viene, pues mira, un día que trabaja. Pero este chico, si quisiera, vamos, es el más listo de todos. Capta las cosas al vuelo. Viene un día sí y veinticinco no. Y claro, el día que viene y que lo pillas, trabaja más rápido que los otros. Pero claro, ante esa discontinuidad pues no va a aprobar. Imposible. (Entrevista: profesora de compensatoria, Matemáticas, 2º ESO)

Hacia aquellos que han asistido más y se les ha juzgado capaces, los docentes manifiestan pena o rabia por no haber podido llevar con ellos una acción pedagógica continuada. La percepción de una capacidad “malgastada” a consecuencia de un absentismo injustificable a ojos de los docentes puede redoblar la experiencia de frustración docente (como si la noción de *wastage* o despilfarro educativo que veíamos en el tercer capítulo formara parte de la visión incorporada de los docentes: capacidades “malgastadas” e individuos que no accederán a la salvación por la escuela). El resto son convertidos en un afuera, como si, al no satisfacer el criterio mínimo de la disciplina escolar (estar ahí para ser vistos, seguidos, identificados, medidos, juzgados), no fuera posible o no tuvieran derecho a ser juzgados escolarmente como sus compañeros: no se sujetan a la visibilidad continua que exige la institución escolar. Y sobre quien no es evaluable, en una etapa donde la evaluación se basa en exámenes como secundaria, las expectativas son necesariamente negativas<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup> De todos los alumnos clasificados como “absentistas” en los grupos que seguimos (todos en primero de ESO) se decidió en junta de evaluación su repetición, salvo en el caso de aquellos que habían repetido previamente, que promocionaron por imperativo legal.



## 2. *Las dos caras de la "actitud", o la buena voluntad escolar*

La noción de *actitud*, categoría bien conocida del juicio escolar, es una noción polisémica y ambigua, que adopta en el contexto escolar un sentido particular, algo distinto del que adopta en otros. Es una noción ambivalente, pues en los juicios cotidianos de los docentes se refiere habitualmente tanto a la actitud entendida como comportamiento más o menos aceptable escolarmente, más o menos adecuado a las normas explícitas de conducta en la escuela, como a la actitud en sentido más amplio, como un conjunto de elementos entre los que se encuentran la disposición del cuerpo (la *hexis* corporal), el tono de voz, el autocontrol, los signos verbales o corporales de "interés" y "motivación", de docilidad, etc. Esta ambivalencia produce a su vez una diversidad de usos estratégicos específicos de la categoría en los distintos escenarios escolares. Por ello, es en la valoración de la actitud donde se muestra más claramente la tendencia del juicio escolar a una apreciación global de la persona, basada a su vez en la apreciación más o menos consciente de una serie de maneras –gestos, tonos, conductas, formas de hablar, de estar en el aula– y, con ello, de sus características no sólo escolares, sino sociales.

La "buena actitud" implicaría a la vez el esquema del *trabajo-esfuerzo* (al menos un mínimo definido como aceptable según el criterio profesoral) y el de *comportamiento* (no "disrupción"), confundiéndose la "actitud ante el estudio" (interés, esfuerzo, trabajo) y la actitud en clase ("saber estar", respeto al profesor, no interrumpir, no molestar, no moverse sin permiso, respetar los tiempos de intervención, etc.). La actitud, por tanto, no engloba sólo unas normas escolares bien aprendidas, que se respetarían o no respetarían según una alternativa binaria, sino también una serie de disposiciones *incorporadas*: ser "educado", "no sacar los pies del tiesto", autocontrol, censura verbal interiorizada (frente a la "incontinencia verbal"), aceptación de la autoridad, disposición al trabajo escolar, organización, autonomía, es decir, reglas de saber estar, de conducta "civilizada", de ascetismo escolar, que afectan tanto a la producción y circulación del discurso (cuándo y cómo se dicen las cosas), como a los gestos, movimientos y disposiciones del cuerpo (sentarse "bien", mirar al frente, levantar la mano, etc.). La "buena actitud" implica, por tanto, no sólo una adaptación consciente a normas explícitas, sino una habilidad socialmente adquirida –y desigualmente distribuida– para adaptar los comportamientos a las exigencias

de la situación escolar, algo que resulta tanto más fácil cuanto más cercano es el modo de socialización familiar del modo de socialización escolar.

Estas disposiciones incorporadas (*habitus*) desigualmente distribuidas son percibidas por los docentes, en un centro con una heterogeneidad social relativa como el que estudiamos, dentro de sus propias clases. En ellas distinguen no sólo las diferencias de "nivel" (grado de conocimientos fijado por el currículo), sino también las diferencias de "hábitos", actitudes, saber estar en el aula, etc.

Pues, a ver, el problema principal, como casi siempre en la secundaria, es la disparidad. Te encuentras con alumnos con los que podrías trabajar a un nivel de rigor, de constancia, de trabajo diario estupendo. Y te encuentras con alumnos con los que el nivel de exigencia es más bien el de que sean puntuales (*rie*), que se sienten correctamente, que sean capaces de traer el material y ese tipo de cosas, ¿no? (Entrevista: profesora de Lengua, 2º ESO)

Habría alumnos con los que se podría trabajar bien según los criterios escolares ideales (constancia, regularidad) y otros con los que la "exigencia" estaría a otro nivel percibido como más básico (el de las normas consideradas básicas de comportamiento: puntualidad, postura corporal-hexis, organización, etc.), diferenciados, por tanto, según su desigual distancia frente a las normas escolares. Ese "desnivel" percibido en los "hábitos", en realidad un desajuste entre algunos *habitus* –los de los alumnos de fracciones menos escolarizadas de las clases populares– y las exigencias escolares, tiene consecuencias sobre la propia enseñanza y la socialización escolar, donde las estrategias docentes pueden tender a desplazar, con estos alumnos, el énfasis en lo académico al énfasis en lo disciplinario o en el aprendizaje de esas normas de saber estar<sup>169</sup>.

Esta división frecuente en dos grupos con dos relaciones distintas con la escolaridad guarda una homología con la división que los docentes perciben en la propia población y en las familias que acuden al centro, con la que parece establecerse una relación implícita: un "grueso" de clase media, que "tiraría" académicamente del centro, y una parte de población "difícil", "de riesgo", formada por alumnos de origen popular, etnia gitana y

---

<sup>169</sup> En el caso de los alumnos más "descolgados" y con los que, por su resistencias reiteradas a entrar en el juego escolar y por su perspectiva de salida inminente del sistema escolar, se juzga inútil cualquier intento de reenganche al trabajo escolar, la acción docente puede acabar reduciéndose al mínimo control de la conducta o, como señalaban algunas profesoras, al consultorio emocional y la escucha de las penas de estos alumnos (en una especie de empatía personal como último reducto de la relación profesor-alumno cuando el aspecto escolar de la misma es ya sólo meramente formal).

origen inmigrante, que tendría más problemas académicos y de conducta. No obstante, esta división espontánea en clases, cuando tenemos en cuenta sus referentes (contrastando con el origen social de los alumnos), no se corresponde necesariamente con una división sociológica: lo que los docentes parecen identificar como el “grueso” de clase media es, en realidad, un grupo formado fundamentalmente por alumnos de clase media y de fracciones más escolarizadas de las clases populares (con las que pueden confundirse en el aula por sus disposiciones pro-escolares comunes), y lo que parecen identificar con las poblaciones “difíciles” –“difíciles” porque su distancia a las normas escolares haría menos fácil el trabajo pedagógico con ellas– son fundamentalmente las fracciones de las clases populares más precarizadas y desposeídas de capital cultural y escolar. A ello se añade, en un distrito popular urbano como este, la importancia del componente étnico en el seno de las clases populares, con la presencia tradicional de familias de etnia gitana (en este caso, precarias y más desposeídas de capital escolar) y la incorporación de familias de origen extranjero. Ello es coherente con los hallazgos sobre las transformaciones recientes de las clases populares y de su relación con la escolaridad en España, en la actualidad divididas entre fracciones más escolarizadas y apostando crecientemente por estrategias de reproducción o promoción basadas en el sistema escolar y fracciones menos escolarizadas donde persisten modos de socialización más alejados de la norma escolar<sup>170</sup>. El aparente recurso a un registro sociológico por parte de los docentes para describir a las familias tiende así, en cierta medida, a producir y reproducir una visión binaria acorde con su percepción cotidiana, pero no necesariamente acorde con su complejidad real.

Con frecuencia, en el contexto escolar, esta serie de elementos que aparecen cotidianamente como indicios de la actitud son leídos globalmente y en términos morales dicotómicos (buena-mala). En la actitud se juzgan las maneras, el saber estar, formas de ser incorporadas, pero también la *calidad moral* del individuo que se infiere de ellas. Una calidad moral entendida como ser buena o mala persona, sin malas intenciones –incluso cuando el comportamiento es juzgado negativo–, tener “buen carácter” (ser “bueno”, “buen chico”, “mal chico”, “buena niña”, etc.), pero también en el sentido de encarnar determinados valores escolares (el trabajo, el esfuerzo, la lucha por superarse, la ambición,

---

<sup>170</sup> Véase en este sentido el monográfico “Clase obrera y escuela” de la RASE, coordinado por Martín Criado (2014a).

etc.). En los juicios escolares de los docentes se aprecia cómo, al tiempo que se valora en los alumnos la moderación en las formas de hablar y comportarse, el no “salirse del tiesto”, también se valora, en lo que respecta al trabajo, el dar muestras visibles (perceptibles por los docentes en el contexto del aula) de “interés”, esfuerzo, “lucha”, “afán de superación”, ser “trabajador”, especialmente en aquellos con más dificultades escolares –justamente sobre quienes más pesa la inercia de una trayectoria escolar difícil en el sentido contrario–<sup>171</sup>.

“Es que, pff, es que se ve cuando alguien tiene interés y lucha por el aprobado, y quien no lucha. Y es que aquí se ve” (Entrevista: profesora de compensatoria).

El sujeto que lucha por aprobar es valorado (aunque falle o no llegue a las exigencias escolares, se valora que lo intente), frente al que no lucha o el que “*tira la toalla*”. Esta metáfora deportiva del fracaso como derrota o abandono de la competición se reitera en el vocabulario docente, representando la educación secundaria y el progreso en el currículo como una carrera en la que habría que mantener la “motivación” y aguantar el ritmo, seguir trabajando y “peleando” incluso cuando el esfuerzo no se ve recompensado. En algunos casos, esta idea puede asociarse en el discurso docente con causas psicológicas (falta de autoestima, motivación, confianza en las propias capacidades) o con una ausencia de “amor propio”:

Laura y Gabriel podrán aprobar por su trabajo. Eh... y los demás no, porque no tienen ni hábitos de trabajo ni amor propio, como para que les importe el aprobado. Es lo que yo veo. Que a Bruno le da igual aprobar que no. Tiene ya ha asumido que va a repetir. Sonia también, Maribel se va, Sergio también. (Entrevista: profesora de compensatoria, Matemáticas, 2º ESO)

Los alumnos carecerían del orgullo necesario para “luchar”. Lo que aparece así como falta de “amor propio” es en realidad una autoestima personal desvinculada de lo escolar, una

---

<sup>171</sup> Como mostró Howard Becker (1952) en su estudio sobre las relaciones profesor-alumno en las escuelas públicas de Chicago, los docentes, a la hora de dar clase a alumnos de distintos orígenes sociales se enfrentan, además de al problema de la enseñanza o al de la disciplina, a lo que el autor llamó el problema aceptabilidad moral (*moral acceptability*): determinadas acciones o rasgos de los estudiantes pueden resultar ofensivos, inmorales o indignantes cuando chocan con los estándares morales de los docentes (relativos a salud e higiene, sexo, agresiones, ambición y trabajo, relaciones entre grupos de edad). Becker mostró que, en el caso de las maestras de Chicago, frente a unos alumnos de clase media que gozaban de la mayor aceptabilidad por su higiene, vestimenta, moderación y actitud trabajadora, y unos alumnos de clase alta que podían mostrarse menos educados y más irrespetuosos con los mayores y dispuestos a trasgredir algunas normas morales, los que más chocaban a sus maestras eran los de clase baja, por sus palabras, acciones o apariencia (higiene y salud descuidada, palabras obscenas, sexualidad temprana, ausencia de los valores de éxito material, esfuerzo individual, ahorro, movilidad social).

imagen de sí que rechaza definirse en función de los resultados o las calificaciones, como el sentido común docente parece requerir. Esta desvinculación es producto de la propia dificultad para entrar en el juego escolar o la desimplicación progresiva del mismo.

Esta concepción ilustra bien la moral meritocrática del trabajo escolar que subyace a estos juicios. No obstante, esta exaltación del valor del trabajo y el esfuerzo tiene un sentido estratégico y depende de los sujetos que son el referente del discurso, en este caso los malos alumnos. Cuando se trata de los “buenos”, no es únicamente el trabajo lo que se exalta, pues no sería únicamente el trabajo, como veremos, lo que les haría “brillantes”.

Esta actitud “luchadora”, competitiva o su ausencia también pueden atribuirse en los juicios docentes a la *madurez* de los alumnos:

Yo creo que la actitud que te decía de principio de curso, de que son más infantiles. Con lo cual, bueno, “me ha salido mal una cosa, pues ya la dejo”. Pues así hay varios en la clase. “¿Para qué me voy a esforzar si no merece la pena, si no lo voy a sacar?”. Y en el otro curso son más competitivos, más... de “Venga, voy a intentarlo por lo menos”. Yo creo que ha sido por eso, por dejadez pura y dura. De los chicos. El decir: “Ya no puedo. ¿Pa qué voy a seguir?”. Creo, ¿eh? (Entrevista: profesora de Matemáticas)

La madurez es interpretada en el contexto escolar no sólo como un proceso psicológico o biológico, sino como la adquisición de los hábitos, formas de ser, características personales valorados escolarmente: seriedad, continuidad, autonomía, ser responsable, estar centrado (en el trabajo escolar). Quienes no muestran esas actitudes tendrían un carácter juzgado más *infantil*<sup>172</sup>.

Este discurso enlaza también con el tópico de la *motivación*. Término también ambiguo y ambivalente, en el contexto escolar adopta un sentido particular: en los discursos de los docentes se evidencia cómo la “motivación” que ellos juzgan tiene poco

---

<sup>172</sup> Este discurso tiene su correlato en el discurso que ve legítima la repetición de curso cuando se trata de alumnos percibidos como menos “maduros” que sus compañeros, es decir, menos preparados para afrontar las exigencias escolares asociadas a su edad, por su forma de ser, actitudes, etc., juicio que, como vemos, toma como referencia y norma de la “madurez” las disposiciones exigidas por la escuela. Además, este principio de legitimidad –de apariencia semi-experta por sus resonancias psicobiológicas– entra en contradicción con las prácticas de evaluación docente, constreñidas por los requisitos de calificación y los condicionamientos administrativos de la repetición, pues, maduro o no, el alumno repite en la práctica por su número de suspensos. Más interesante que considerar el desajuste entre el nivel escolar de los estudiantes y su supuesta madurez, objeto ajeno a la sociología y que, en cualquier caso, no conviene asumir sin una deconstrucción previa (a riesgo de caer en una psicologización o una biologización), es, por tanto, entender qué es definido socialmente como maduro o inmaduro/infantil y qué efectos sociales y escolares puede tener esta consideración.

que ver con la percibida o experimentada subjetivamente por los alumnos (que, además, no tiene por qué ser mayor en los alumnos más cercanos a la norma escolar). Ello se debe a que los docentes juzgan la “motivación” a partir de la actitud y el trabajo que perciben en el día a día del aula: estaría motivado quien se muestra atento, quien manifiesta “ansia de superación”, “voluntad de aprender”, un esfuerzo sostenido en el tiempo, quien no pone resistencias al trabajo exigido por el docente; estaría desmotivado quien no atiende, quien se muestra “pasivo” e “indolente”, quien hace “comentarios” cada vez que se le pide trabajo, quien se muestra reticente a los esfuerzos exigidos. El discurso de la motivación en secundaria obvia con frecuencia, además, una de las características fundamentales de esta enseñanza: la obligatoriedad. La dimensión dramatúrgica de la actitud aparece así claramente: se trata de mostrar diariamente al docente en los gestos cotidianos el interés en el juego escolar y que éste los perciba como tales, uno de los aprendizajes de lo que se ha llamado el *currículo oculto* (Jackson, 1990 [1968]) y parte del *oficio de alumno* (Perrenoud, 1990).

En este sentido, la propia *hexis* corporal<sup>173</sup> del alumno es leída cotidianamente como un indicador de buena o mala actitud, buena o mala voluntad escolar (“los valores – escolares– hechos cuerpo”, Bourdieu, 2008 [1980]: 112), pero también como indicador de estados psicológicos o de ánimo<sup>174</sup>, o de recepción de la comunicación pedagógica. En este sentido, los docentes también tratan de modificar la *hexis*, ya sea en sí misma, para que se corresponda con un determinado ideal (una *hexis* que refleje una buena actitud escolar), o como forma de llamada al orden. Por ejemplo, las órdenes reiteradas a sentarse correctamente (“Siéntate bien, recto, más”) de una docente a un alumno repetidor juzgado

---

<sup>173</sup> Bourdieu denomina *hexis* corporal a la parte del habitus que concierne específicamente al cuerpo, es decir, a las disposiciones socialmente adquiridas que regulan la pose, el porte, la manera de moverse y de llevar el cuerpo (Bourdieu, 2008 [1980]: 112–113).

<sup>174</sup> “Nerea cuando entró a principio de curso era, estaba como escondida, con... el pelo siempre encima de la cara, como una cosa un poco amorfa de ‘yo pasaba por aquí y no quiero...’. Y, sin embargo, mírala ahora como viene. (Pausa) Entonces, claro, a principio de curso era decirle: ‘Nerea, retírate el pelo de la cara. Quiero ver tus ojos, que los tienes muy bonitos’. O sea, darla un poco de, valorizar... valorarla un poquito ahí. Y entonces, de repente, Nerea ha pasado a tener esa cosa de ‘soy una cosa’ a ‘soy una mujer’, que además gusto, que además quiero gustar al chico, al machito de la clase” (Entrevista: profesora de Lengua, tutora, 1º ESO). En este caso, además, la lectura psicológica de la *hexis* corporal se une a consideraciones sobre la construcción de la feminidad en la adolescencia y las relaciones sociales de los alumnos. Aunque los juicios docentes estén dominados por las consideraciones más escolares (actitud, trabajo, comportamiento, rendimiento), los docentes también juzgan estos otros aspectos de las relaciones personales, que pueden llegar a pesar indirectamente en su percepción y en sus juicios escolares.

con mala disposición hacia el trabajo escolar aparecen como estrategia para hacerle comportarse bien a través de la adopción de una determinada postura física (corrección de la *hexis* como corrección de la conducta). En cierta medida, el sentarse “correctamente”, recto y erguido, mirando al frente, simboliza una postura transparente, de “atención”, orientada a la “recepción” del discurso docente, que sujeta al alumno a una visibilidad, frente a posturas corporales distintas, que permiten desviar gestos y miradas, ocultar interacciones ilegítimas con los pares, posturas y gestos que son interpretados como un desinterés y una mala actitud (brazos cruzados, tumbarse sobre la mesa, dejarse caer en la silla, estirarse), como signo de una posible patología (mirada perdida, balanceo, inquietud) o como un desafío, una falta de respeto, un cuestionamiento de la autoridad (alzar desairadamente un brazo, levantarse, golpear la mesa). La actitud se lee y se busca infundir, por tanto, no sólo en la palabra, sino en el propio cuerpo.

Además, en la medida en que se juzgan los modales y las maneras de los alumnos, en la valoración de la *actitud* se juzga a la persona y ello hace que se vea con claridad cómo criterios no escolares permean el juicio escolar. Determinadas disposiciones de los alumnos pueden aparecer así estigmatizadas, como un capital simbólico negativo. Así, no es inusual que se juzguen la forma de ser o los modales de los alumnos como bajos o *vulgares*, dejando ver la distancia social y cultural –de clase– que separa a muchos profesores de sus alumnos de clase popular<sup>175</sup>:

La tutora dice que Nerea [*fracción precaria de clase popular, 1º ESO*] a veces “es muy bruta, tiene gestos muy [...]”, pero parece que ahora “intenta reprimir ese gesto vulgar que tiene”. “Mejora”. Otra profesora dice que “no es maldad”. (Diario de campo: observación en junta de evaluación, tercer trimestre, 1º ESO)

En este caso, se valora positivamente el autocontrol de los impulsos y el trabajo que la alumna hace para reprimir sus formas “vulgares”, que no se consideran intencionales y no se atribuyen a su calidad moral (“no es maldad”) –en una forma de *condescendencia* (Bourdieu, 1982)–. Estos juicios, que expresan un *etnocentrismo* o un *racismo de clase*

---

<sup>175</sup> Aunque, por el efecto propio de la expansión escolar y las transformaciones recientes de la profesión de docente de secundaria, el origen social de los docentes sea relativamente heterogéneo, éstos son en su mayoría de clase media. Además, incluso en el caso de los docentes de origen popular (en cuanto a clase de partida), deben tenerse en cuenta los efectos de una trayectoria social ascendente que les convierte en clase media (clase de llegada) y de una posición que les empuja a encarnar los valores escolares, todo ello, necesariamente, con efectos en su estilo de vida, en su sentido del gusto cultural (y con ello, de lo vulgar y lo distinguido), etc.

(Bourdieu, 1979a), pueden encontrarse con más frecuencia y expresados de forma más cruda en el caso de algunas alumnas de clase popular más alejadas de los estándares de buena educación de las clases medias. En varias ocasiones, por ejemplo, en la sala de profesores oímos el calificativo “arrabalera” o “verdulera” para calificar las formas, los modales de algunas alumnas, forma común de expresar el racismo de clase que usa un sustantivo de profesión o pertenencia a barrio (arrabal) como adjetivo simbólicamente relegador, marcador de distancia (inferioridad) cultural.

[...] Noelia lo intenta. Es *cortita* pero al menos lo intenta. A veces es un poco *arrabalera*, pero bueno... (Diario de campo: observación en sala de profesores, conversación entre tutora y profesora para preparar reuniones con padres)

Se suma a la conversación la profesora de Música. Cuando sale el nombre de Mónica [*clase popular, doble repetidora, 2º ESO*], dice que es una *verdulera*. (Diario de campo: observación en sala de profesores, conversación entre profesoras)

En este caso, se articulan de forma clara clase social y género en la producción del juicio docente: estos calificativos se usan en femenino, pero no en masculino (de los chicos puede decirse que son “maleducados”, pero no suelen emplearse términos equivalentes y con la misma carga simbólica que éstos). Ello puede deberse a que, a origen social igual, las exigencias sociales de buenos modales, de moderación, de evitación de la “vulgaridad”, etc. pesan más sobre las chicas (quizá especialmente cuando se trata de un juicio protagonizado por mujeres de clase media educada hacia niñas de clase obrera “maleducadas”). No obstante, este tipo de calificación no es más que la forma más visible de una *distancia de clase* que es una característica *estructural* de la relación profesor-alumno en la educación obligatoria (que no conviene reducir, por tanto, a una simple actitud “clasista” docente o a una intención consciente de descalificación) y que la mayor parte de las veces no necesita expresarse de forma tan clara, pues se expresa a través de las propias categorías escolares.

La importancia de ese saber estar incorporado es decisiva en la educación secundaria obligatoria, puesto que las faltas a las normas de saber estar propias de la situación escolar acarrearán sanciones continuamente, aunque de distinto grado, y la actitud se valora de forma explícita. Reglas de saber estar que no se aprenden en su mayor parte de forma consciente ni por la mera incitación verbal (que los padres pidan verbalmente a



sus hijos que “respeten” al profesor no es condición suficiente para que lo hagan), sino que se incorporan por la práctica, fundamentalmente en la socialización familiar.

Las exigencias escolares en cuanto a saber estar, modales, posturas corporales, adecuación de movimientos y discursos a la situación son especialmente visibles en la enseñanza secundaria obligatoria, a diferencia de en etapas posteriores, donde, ante un público que ha pasado los filtros anteriores, todos estos elementos se dan por supuestos. En etapas posteriores (secundaria postobligatoria, universidad) también se valora la *actitud*, pero ésta se valora de forma tanto menos explícita cuanto más se avanza en las etapas y niveles escolares, a diferencia de la educación obligatoria, donde se valora de forma explícita y constituye una categoría central del juicio escolar. En secundaria, además, estas exigencias son especialmente fuertes, como vimos durante nuestro trabajo de campo, en el primer ciclo de la ESO, donde tiene lugar la mayor o menor adaptación de los alumnos al cambio de etapa y donde los docentes localizan los mayores problemas de comportamiento y dificultades para manejar la clase y llevar a cabo el trabajo pedagógico.

### 3. *Hacer o no hacer: la ideología meritocrática del trabajo escolar*

En lo que respecta al componente del *trabajo-esfuerzo*, la percepción docente de lo que los alumnos trabajan y se esfuerzan escolarmente resulta central en sus juicios, aunque, como veremos, pueda encontrarse en discrepancia con sus resultados académicos efectivos. Los docentes juzgan constantemente el trabajo de los alumnos, no sólo en ejercicios y actividades particulares, sino de forma global y en términos comparativos: “no hace(n) nada”, “al menos hace algo”, etc.<sup>176</sup>

[Hablando de los alumnos con mayor número de suspensos] Un profesor comenta que “Silvia [fracción precaria de clase obrera, doble repetidora] al menos muestra interés en

---

<sup>176</sup> Como señala Darmon a propósito de la escuela infantil francesa, donde la “participación” es una categoría central del entendimiento escolar, el peor juicio que se puede hacer de un alumno es “que no hace nada” y “no se puede sacar nada más de él” (Darmon, 2001: 526–527). En el caso analizado por esta autora, el alumno así juzgado acaba siendo objeto de una psicologización que transforma su falta de participación en una sospecha de “retraso mental”.

hacer algo, Maribel [fracción precaria de clase obrera, etnia gitana doble repetidora] nada".  
(Diario de campo: observación en reunión de evaluación, segundo trimestre, 2º ESO)

"Hacer" en la escuela es hacer lo que se espera de ellos escolarmente, trabajar un mínimo de forma visible para el docente; hacer otras cosas (bromear, hablar, dibujar, interrumpir...) sería equivalente a "no hacer nada" escolarmente. El trabajo-esfuerzo sería condición necesaria del éxito escolar, el mérito necesario para progresar escolarmente.

En algunos casos, esta ideología del mérito escolar se muestra en su versión más extrema cuando se afirma que la única razón de las dificultades escolares de los alumnos es que no se ponen a trabajar:

Hombre, es que las Matemáticas es lo que tiene, que en el momento en que no les sale algo, pues "A mí siempre se me ha dao mal las Matemáticas, ¿para qué me voy a esforzar ahora?". Entonces, sí que tienen dificultades, pero yo creo que en cada curso las dificultades de cada *curriculum* se pueden solventar perfectamente. Porque... hay, o procuramos poner cosas también mecánicas. Con lo cual hay cosas que saldrían si ellos tuvieran su trabajo personal. Hay otra que no, claro. Si tú les pones un problema donde tienes que relacionar, pues eso no se solventa con trabajo. Eso es ya, un poquito más de madurez. Pero... pero yo creo que hay... que podría aprobar, a pesar de la dificultad de la asignatura, solamente con trabajo. Porque hay muchas preguntas que es solamente trabajo. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

Los contenidos de las asignaturas serían asequibles para cualquier alumno, para el alumno "medio" para el que los docentes construyen sus clases, luego sólo se requeriría de trabajo por su parte. Esta ideología voluntarista y meritocrática del trabajo escolar obvia las diferencias de origen y capital cultural o de trayectoria escolar entre alumnos, reduciendo la explicación y solución a las dificultades escolares al esquema *querer es poder*, naturalizando al mismo tiempo el currículo.

En la valoración del trabajo escolar, aparece con frecuencia también el argumento de los *hábitos de trabajo* que vimos previamente (apartado I. E. de este capítulo). Frente al esquema que remite el éxito a la voluntad y al trabajo, este esquema remite, por el contrario, a un elemento menos directamente voluntario y más relacionado con la costumbre, la interiorización de una rutina, con ese *habitus* escolar ascético basado en la regularidad, la constancia, la organización, el trabajo autónomo, el trabajo en casa, la previsión, que ya señalamos.

Lo que pasa que les cuesta mucho porque no tienen un hábito de trabajo, un hábito de estudio. Entonces, ¿qué ocurre? Que lo hacen. Cuando lo consigues hacer, que para que

estén en clase, más o menos, ellos están bien, pero luego van a casa y es complicado y difícil, ¿no?, porque no hacen nada. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

Ese ideal de trabajo escolar regular, continuado, autónomo, se pone de manifiesto cuando se critican otras formas de trabajo escolar o estrategias de esfuerzo puntual y negociación con el docente que se definen como menos legítimas, aunque puedan dar lugar a resultados positivos:

Los demás han estado ahí, unas veces más que otras. Cuando va llegando el final de evaluación, entonces "voy a meter el turbo": Ramón, Guillermo, por ejemplo. De llegar al final de evaluación: "Y si ahora te saco un 6, ¿entonces me medias con los anteriores y tal?". Y bueno, pues ahí han estado. Dejando y retomando, pero... pero estos sí, retomaban de vez en cuando. Y, como no son tontos del todo, pues oye, en el momento en que prestan un poco de atención y están atentos y preguntan, pues sacan. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

La ausencia de regularidad y continuidad de los alumnos enlaza con la metáfora del fracaso como *desconexión*, donde, de nuevo, el ritmo de la clase, marcado por el docente y el currículo, aparecería como una emisión en marcha o una corriente continua a la que habría que permanecer conectado para no perderse:

Han desconectado, por completo. Entonces, pues... durante cierto tiempo estás encima de ellos: "Saca la hoja, saca el bolígrafo, escribe, anota, haz...", pero llega un momento en que ya no... Vamos, que reconozco que han estado allí al fondo de la clase sin molestar [...] Y sí, esos dos que yo reconozco que ya no he podido con ellos y los he dejado un poco a su aire. Mientras no me daban la lata, pues yo los he dejado estar. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

El ideal del trabajo escolar que se enuncia en estos juicios cotidianos recurre con frecuencia al estereotipo de la *hormiguita* (en referencia a la fábula de la cigarra y la hormiga) para describir a algunos alumnos, es este caso fundamentalmente a las alumnas (no se suele usar para los chicos y no hay un equivalente). No obstante, esta imagen feminizada tan común suele identificarse con la alumna trabajadora, regular, previsora (la que, como la hormiga, emplea su tiempo en acumular provisiones para el invierno –"trabaja"–, en lugar de perderlo cantando –"no hace nada"–), pero no brillante. Encarna, por tanto, una figura de éxito escolar, pero no la más legítima, la de la excelencia escolar, que sería la del alumno "brillante", "portento", "excepcional", "fuera de serie", que, frente al trabajador "ejemplar",

destacaría menos por su tesón, seriedad, regularidad, que por sus dotes excepcionales, por sus conocimientos e inteligencia<sup>177</sup>:

Luego tienes a gente como Manu y María, que son alumnos ejemplares. Ninguno de los dos tiene un nivel de conocimientos muy alto, pero son alumnos ejemplares en cuanto al trabajo diario, la seriedad, etcétera. (Entrevista: profesora de Lengua, 2º ESO)

Ion es un chaval que yo le tuve también el año pasado y que el recorrido que ha seguido ha sido incremen... *in crescendo* hacia arriba, y muy bien además, con... Pero porque ha madu... ha madurado yo creo que antes que los otros, ¿no? Y entonces, pues se toma las cosas más en serio, hace esfuerzo, no dice..., tiene la cabeza bastante bien amueblada, ¿eh? No es que sea un fuera de serie, pero, en cambio, a base de mucho trabajo y de mucho interés, pues consigue sacar notas altas. Y no es que sea un portento de listeza. Pero va a sacar más notas altas que muchos otros, ¿no? Pero por, a base de porque ha currao y tal. (Entrevista: profesor de Lengua, 2º ESO)

En este sentido, la imagen del *grupo de chicas* aparece con frecuencia como encarnación del éxito escolar, de los valores escolares en cuanto a trabajo, actitud, rendimiento. No obstante, cuando emerge de forma espontánea la constatación de la diferencia de género en cuanto a rendimiento y comportamiento en algunos discursos docentes sobre sus clases, con frecuencia tiende a *negarse* en tanto que diferencia de género y a formularse como coincidencia, restituyendo la fe en la igualdad formal de la institución:

Te hablo en general, claro. Luego ahí, el grupito de niñas, que no sé si sabes a quién me refiero [...] ahí no, vamos ellas están a lo suyo, hacen lo suyo, salen y sin comentarios siempre. Pero el resto cuesta que se sienten a trabajar, que es una metáfora –sentados están–, que se pongan a trabajar. [...] Sí, las chicas son más tranquilas, más serenas. Están más centradas en lo que tienen que hacer. Que da la casualidad, yo creo, que son las chicas. (Pausa) Porque, de chicos, Iván también está centrado, Andrés se ha ido centrando a lo largo del curso. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

Se da así una ambivalencia entre el reconocimiento de diferencias perceptibles por género y la negación de las mismas como diferencias específicas de género: tendentes a reforzar el igualitarismo formal de la institución, que pretende juzgar a cada uno según sus méritos

---

<sup>177</sup> Este análisis enlazaría con los realizados por Bourdieu, Passeron y Saint Martin según los cuales el sistema escolar valoraría justamente un tipo de relación con la escuela y con la cultura caracterizado no por la laboriosidad de quien habría trabajado para obtenerla –demasiado “escolar”–, sino por la facilidad, la soltura, la elegancia, la originalidad, la “naturalidad” (Bourdieu y Saint Martin, 1970), un tipo de relación que sólo daría la familiaridad ligada a un mayor origen social y a una herencia cultural (Bourdieu y Passeron, 1979 [1964], 1970). No obstante, en ninguno de los dos grupos que seguimos encontramos ningún caso de alumno clasificado como “brillante” o “excepcional”, aunque esta imagen apareciera en los juicios cotidianos, justamente como polo más legítimo por referencia al cual se definían los otros, especialmente los alumnos clasificados como buenos alumnos por trabajadores.

sin presuponer a uno u otros mejores por características sociales (sentido común liberal según el cual se ha de juzgar a cada cual según lo que hace, no según lo que es); los docentes aceptan la realidad constatada como un hecho sin vincularlo necesariamente a dinámicas sociales<sup>178</sup>.

Pero bueno, se nota prácticamente ahí que hay unos grupos muy diferenciados. El grupo de chicas que tienen un nivel académico también, coincide que tienen un nivel académico más alto y que tienen una cercanía y una proximidad entre ellas que hacen como una especie de grupo aparte, diría yo, tanto a la hora de participar como de ser, etcétera. [...] y éstas acabarán haciendo una carrera en la universidad seguro, vamos. O sea, es lo que quieren y para lo que les están metiendo la previa en casa. (Entrevista: profesor de Lengua, 2º ESO)

No obstante, la descripción de este grupo de segundo en concreto deja claro que las chicas que encarnan el éxito no son todas, sino un grupo específico de ellas, provenientes de familias de clase media o de fracciones más "instaladas" y escolarizadas de las clases populares, con un fuerte peso de las estrategias de reproducción o promoción a través del sistema escolar, familiarizadas con las disposiciones exigidas por el modo de socialización escolar (con un posible efecto de homogamia social que las constituye en grupo visible). Frente a la imagen homogénea de las mujeres en el sistema escolar que dan las cifras estadísticas (con un rendimiento escolar superior a los varones en todos los niveles), en la práctica encontramos, sin embargo, grandes diferencias entre mujeres de distintos orígenes sociales y étnicos, y en los sentidos que para ellas tiene la escolaridad. En este caso, el grupo de chicas que encarna el éxito escolar se opone a las chicas escolarmente estigmatizadas que aparecen en el polo opuesto: las alumnas de fracciones de clase popular más desposeídas de capital escolar, menos dóciles y más distantes de las exigencias escolares; y las niñas gitanas, desesperantes para algunos profesores por sus resistencias "pasivas" a

---

<sup>178</sup> Se ha sugerido en algunos trabajos que la *feminización del éxito escolar* (Gómez Bueno *et al.*, 2001) tendría que ver, entre otras cosas, con que el sistema escolar es "la única institución que, al menos en parte de sus funciones, trata exquisitamente por igual a hombres y mujeres" (Fernández Enguita, 2001: 126). No obstante, si la idea de igualdad formal forma parte de la ideología en que históricamente se ha sustentado el sistema escolar, ello no quiere decir que éste trate *efectivamente* de forma igual a todos los sujetos independientemente de sus características sociales (como el propio autor citado constata analizando los contenidos y las interacciones), incluso cuando los sujetos puedan percibirlo así. Asumirlo sería dejarse imponer la visión que la institución tiene de sí misma. La redefinición relativa de las relaciones de género y el peso fundamental que en ella han tenido las estrategias escolares no deben cegarnos ante la persistencia, en formas más sutiles, de la desigualdad y mucho menos hacernos creer que se ha dado una "inversión" de la dominación por la simple constatación de una superioridad cuantitativa. Por último, el mayor éxito escolar constatable en las mujeres no debe ocultar las importantes diferencias existentes entre las mujeres según sus posiciones sociales.

la disciplina escolar (distintas de las resistencias viriles basadas en la exposición pública de la oposición a la autoridad), sobre las que pesa fuertemente la expectativa del abandono escolar temprano –“temprano” desde el punto de vista payo, no para la división de edades de la comunidad gitana–<sup>179</sup>.

#### 4. *De la disciplina a la “disrupción”: la valoración del comportamiento*

El otro componente fundamental de la actitud que es objeto explícito de juicio y una categoría tradicional del entendimiento profesoral es el *comportamiento*. El criterio de “comportamiento” es una categoría clásica del juicio en los entornos escolares, pero no se da la misma insistencia, ni el mismo tipo de insistencia, según las etapas educativas y centros (según sus composiciones sociales y “culturas de centro”). Como ocurre con la actitud en general, la evaluación del comportamiento es también central en la educación obligatoria, a diferencia de lo que sucede en etapas educativas posteriores, y es objeto continuo de juicios. El comportamiento es, como señalan (Ball *et al.*, 2012), un criterio ambiguo y sujeto a interpretaciones divergentes. Se dan, pues, diversos criterios de buen y mal comportamiento, diversos niveles de tolerancia según los distintos docentes, los grupos o clases que tienen, etc. Como se ve en las entrevistas, los actores de la institución escolar intentan desligar en su discurso los juicios relativos a la “capacidad” o rendimiento de los alumnos de los juicios sobre su comportamiento (luchando internamente –especialmente en un centro como éste, con un profesorado en su mayoría “progresista”– contra el

---

<sup>179</sup> En algunos casos, esta expectativa puede generar un sentimiento subjetivo de exclusión, contribuyendo al efecto perverso de conformarlas a su destino: “Bueno, hay veces que te... como que te juzgan, ¿sabes? Como te dicen: ‘Hala, como eres gitana, pues no vas a sacar estudios, vas a estar en casa con tu marido’. Y eso me da rabia. Porque hay profesores que me dicen: ‘Como vas a ser gitana, como eres gitana, pues vas a estar en casa con tu marido y ya está, y no vas a trabajar’. Y tampoco quiero que vean eso de mí. Aunque lo vaya a hacer, pero tampoco quiero que me juzguen así. No me gusta. –¿TÚ CREES QUE LOS PROFESORES PIENSAN ESO? –Algunos profesores sí. Piensan ‘como soy gitana, pues no voy a sacar estudios y no voy a hacer nada’. (Pausa) –PERO TÚ QUIERES... ¿QUÉ PLANES TIENES TÚ...? [...]–A lo mejor voy de aquí, me quito de aquí y me hago unos cursillos de Peluquería. Y si puedo hacer algo más a partir de ahí, pues bien” (Entrevista: alumna de fracción precaria de clase popular, etnia gitana, repetidora, 1º ESO). Sobre el caso de los gitanos y las relaciones étnicas en el sistema educativo, puede verse el trabajo de Fernández Enguita (1999) y, más recientemente, el estudio realizado por la Fundación Secretariado Gitano (2013).

estereotipo que une bajo rendimiento y mal comportamiento). Pero cuando el juicio escolar se *ejerce* en el día a día –es decir, continuamente–, ambas cuestiones se mezclan sin cesar.

La distinta presencia de alumnos con mal comportamiento en las clases obliga a los docentes a modular continuamente sus expectativas y umbrales de tolerancia en distintos contextos y situaciones. En este proceso, entran en juego las ideologías pedagógicas y la apuesta global del propio centro por una negociación de las malas conductas no basada exclusivamente en la sanción. Pero también las estrategias colectivas del profesorado del grupo, que puede decidir una forma de tratar estas cuestiones “adaptada” al caso de un alumno/a: por ejemplo, acordando evitar el enfrentamiento directo y la expulsión de una alumna o, al contrario, acordando expulsar o sancionar sin miramientos –“tolerancia cero”– a otro alumno en cuanto “se pase de la raya”. Ambas, además, se mezclan o contradicen en la práctica con las propias costumbres y visiones de cada docente, que, al fin y al cabo, negocia las conductas en el aula de forma autónoma.

En el polo negativo del *comportamiento* aparece la figura del alumno “disruptivo” (o “disruptor”). Esta expresión, importada del mundo anglosajón, se ha extendido en las últimas décadas en el campo escolar para designar a los alumnos más “indisciplinados”. Con su aire pseudo-técnico, aporta un halo de legitimidad científica a la categorización de estos alumnos al tiempo que permite designarles de una forma más eufemística. La categoría de “alumnos disruptivos” designa así a la categoría más estigmatizada escolarmente, asociada con la mayor dificultad para el trabajo pedagógico, lo que suele convertirles además en una referencia constante en las entrevistas, conversaciones y reuniones de evaluación:

Pues creo que es una tutoría un poco complicada. Pero vamos, complicada porque hay tres, cuatro personas, que son un poco disruptivas. Entonces, eso genera que el ambiente en la clase pues, a veces, haya que estar... y el resto se contagia, y llega un momento en el que a veces es un poco más complicado poder trabajar y dar clase. [...] Algunos de los chavales más complicados, no por... o sea, realmente es por una cuestión de que están aquí pero, realmente, no quieren estar aquí. No pueden seguir las clases, no les gusta lo que están haciendo, pero por ley les obligan a estar aquí. Entonces claro, llega un momento en que se sitúan... en una posición de aburrimiento que tú, a nivel personal, como tienes que estar pendiente de dar clase, de avanzar en contenidos, de trabajar con los demás, pues llega un momento en que con ellos a veces es un poco difícil. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º)

Estos alumnos situados en lo más bajo de la jerarquía de los valores escolares suelen atraerse, además, otra forma de nominación particular, distante, impersonal, basada en el sobreentendido, incluso cuando esta terminología es usada sin maldad y con sentido humorístico por parte del profesorado: “elementos”, “especímenes”, “piezas”, “personajes”, “ya sabes cómo son”.

Las situaciones y las conductas de los alumnos así clasificados como “disruptivos” son, no obstante, variables y diversas, y se mezclan con los juicios más informales de la actitud que hemos analizado (sobre las maneras, la hexis corporal): interrupciones, comentarios a destiempo, movimientos no permitidos en el aula, respuestas juzgadas irrespetuosas y desafiantes, el juego continuo con la paciencia del docentes y los límites de lo legítimo en el aula, etc. Con frecuencia, a estos alumnos su fama les precede, se convierten en sospechosos habituales: se avisa al observador, los docentes y los alumnos (audiencia fundamental en este caso) esperan de ellos esta clase de comportamientos, que realice el papel al que les tiene habituados en la dramaturgia del aula, son conocidos por los jefes de estudios, con quienes median directamente los padres (sin pasar ya por los tutores en muchos casos), etc.<sup>180</sup> Como aparece también en los discursos de algunos docentes, este mal comportamiento escolar de algunos alumnos tiene que ver en ocasiones menos con su “mala educación” (atribuida a la familia) que con unas dificultades escolares que sitúan al alumno en desventaja frente al resto. En el caso de los alumnos de fracciones más desposeídas de las clases populares, con unas dificultades escolares en su relación con el tiempo, la organización, el trabajo escolar (Millet y Thin, 2003a) que sitúan al alumno en una situación escolarmente precaria y de malestar en la institución, con altas probabilidades de ser objeto de descalificación por parte de los docentes, ante lo cual reaccionaría muchas veces protegiéndose de esa descalificación o defendiendo un orgullo dañado con comportamientos ilegítimos desde el punto escolar (si no se puede conservar un estatus

---

<sup>180</sup> La *doble audiencia* que caracteriza a la situación de interacción en el aula (docente y compañeros) es fundamental para entender determinados comportamientos y su reiteración, especialmente los comportamientos considerados “disruptivos” y aparentemente más “irracionales”, pues funciona como una forma de *doble vínculo*. La audiencia de pares puede incluso dividirse a su vez en varias audiencias, pues los alumnos escenifican sus personajes o fachadas muchas veces para una parte sus compañeros (una *audiencia restringida*), de forma que, cuando se altera la composición de la audiencia, el énfasis en uno u otro tipo de comportamiento suele variar (algo que observan los propios docentes con frecuencia; de ahí sus estrategias de separación de alumnos en el aula o entre clases de un año a otro). Construimos la noción de audiencia restringida por analogía con el concepto de *público restringido* y *subcampo de producción restringida* que maneja Bourdieu para analizar la producción artística (Bourdieu, 1995).



legítimo frente al docente, se puede intentar conservar por otros medios una imagen ante los pares o ante uno mismo).

No obstante, este no es el caso de todos los alumnos con dificultades escolares, que también pueden simplemente optar por estrategias de retraimiento y rechazo del juego escolar menos explícitas o visibles en el orden público del aula. En este sentido, si el estudiante es juzgado positivamente o no negativamente con respecto al comportamiento, se le puede llegar a perdonar la falta de trabajo: "no trabaja/no hace nada, pero no molesta" (esquema que se reitera una y otra vez en los juicios cotidianos). El relativo buen comportamiento, en este caso, no le situaría en el polo positivo de la jerarquía escolar de los alumnos, pero tampoco en el lugar más relegado simbólicamente: haría la situación del alumno hasta cierto más tolerable, desde el punto de vista docente, que la de sus compañeros más indisciplinados, si bien no les protegería de la calificación negativa y del fracaso escolar. No obstante, el buen comportamiento, o el no mal comportamiento, no bastaría por sí solo para considerar "buena" la "actitud" del alumno/a (puesto que faltaría el otro componente de la misma que hemos visto: el esfuerzo o trabajo percibido).

El mal comportamiento aparecería así, desde el punto de vista docente, como la forma extrema de la actitud negativa y de la mala voluntad escolar, incluso cuando éste pueda explicarse en algunos casos por factores externos al propio individuo como una "mala" socialización familiar o una situación familiar difícil. Por ello, aunque se pueda reconocer la existencia de alumnos con resultados aceptables con malos comportamientos, el mal comportamiento se asocia fuertemente en el imaginario docente al fracaso escolar, apareciendo como una clara anticipación de éste. El hecho mismo de que algunos docentes intenten desligar el mal rendimiento del mal comportamiento en las entrevistas tras emitir juicios que los vinculan, para no aparecer como docentes que recurren al estereotipo fácil, da cuenta de la persistencia de la asociación en los juicios cotidianos. Y efectivamente, como veremos en el siguiente capítulo, la clasificación de un alumno con dificultades escolares como alumno con mala actitud, mal comportamiento o disruptivo tiende a cerrarle las puertas a algunas medidas de atención específicas.

## 5. De la capacidad a las “dificultades de aprendizaje”: la ideología del don y sus reconversiones

Bourdieu y Passeron (1970) denominaron *ideología del don* a la lógica por la cual el sistema escolar transmuta diferencias sociales en diferencias naturales (de *dones* o, en un término recuperado últimamente, *talentos* naturales): en el sistema escolar, la desposesión relativa de capital cultural de los alumnos provenientes de las clases sociales menos escolarizadas tendría todas las papeletas para acabar apareciendo como una menor capacidad natural de estos alumnos. Si bien esta lógica persiste con fuerza y sigue siendo central en las formas de interpretación y clasificación cotidianas en el contexto escolar, las transformaciones del sistema escolar y las transformaciones ideológicas que las han acompañado han introducido modulaciones en las formas concretas de expresión y realización de esta ideología, así como, como vimos, nuevos conceptos y categorías que o bien tienden a designar la *capacidad* o la *inteligencia* con otras palabras y fórmulas más eufemísticas, o bien, sin designar exactamente lo mismo, tienden a funcionar como una especie de “equivalente funcional” de la misma a la hora de explicar las dificultades escolares de los estudiantes<sup>181</sup>.

En este sentido, la extensión del concepto psicológico de “dificultades de aprendizaje” entre el profesorado se puede entender en parte como una forma de *psicologización de la ideología del don* (Zakaria, cit. en Morel, 2012: 138). Conceptos como el de “dificultades de aprendizaje” (a veces identificado con trastornos concretos como la dislexia, pero muchas veces empleado de modo genérico por los docentes y profesionales socioeducativos) tienden, en su aplicación ambigua a la escuela, a confundir el encontrar dificultades en el aprendizaje escolar –una forma muy concreta de aprendizaje que se da en una determinada forma de relaciones sociales históricamente situada (Lahire, 2000 [1993])– con tener dificultades en el aprendizaje en general. Es propio del *etnocentrismo*

---

<sup>181</sup> Como ha mostrado Morel para el caso francés, la relativa descalificación de la ideología del don en la segunda mitad del siglo XX ha dado paso a otros registros explicativos del fracaso en los docentes (en el caso de su estudio, en los de primaria), entre ellos especialmente el registro psicológico: la atribución de las dificultades escolares a perturbaciones psicoafectivas por parte de los docentes aparece así como una forma de psicologización de la ideología del don que, además, sitúa la responsabilidad de los fracasos fuera del sistema escolar (Morel, 2010: 321).

*profesoral* (Bourdieu *et al.*, 1965) tomar la parte –lo escolar– por el todo. En este sentido, las dificultades para entrar en la lógica escolar son transmutadas cotidianamente en diferencias de “comprensión”, “de aprendizaje” o de capacidad del individuo:

“¿Débora? Es que no se entera de nada. Hace unas preguntas...”, comenta una profesora. Tutora: “No entiende los enunciados”. Profesora: “Qué le vamos a hacer...” (Diario de campo: observación en sala de profesores)

[*Sobre una alumna de clase popular, origen latinoamericano, repetidora, 1º ESO*] Una profesora dice que “tiene un *problema de comprensión*”. Algunos confirman. [...] La tutora precisa que es “mayor” que el resto (tiene quince años), pero *a veces “el cerebro no da para más”, hay “un desajuste”*. (Diario de campo: observación en reunión de evaluación, segundo trimestre, 1º ESO)

El grado de censura de los docentes sobre la atribución de capacidad a sus alumnos puede variar según la situación, justamente por efecto de la descalificación histórica de la ideología del don. En este sentido, donde se habla explícitamente de capacidad para quienes tienen o podrían tener, a juicio del docente, un “buen” rendimiento escolar, puede hablarse de forma más eufemística en el caso de los alumnos a los que se atribuye menos capacidad, sustituyéndola, por ejemplo, por “dificultades de aprendizaje” u otras expresiones de dificultad:

O hay personas que tienen unas dificultades tremendas a la hora de... dificultades de aprendizaje y les cuesta mucho trabajo. Y entonces, pues... mm, va a ir, pues ¿qué va a hacer? Va a ir tranqueando poco a poco. Que, dependiendo un poco del esfuerzo que le meta, pues va a ir sacando los cursos mm justita justita. [...] Y luego pues hay otras personas, como son éstas, que además de tener una capacidad, tienen un interés y están motivadas, y tienen por lo menos una presión familiar, y entonces no van a tener ningún problema. Y luego, tengo otros por aquí, por ejemplo, que tienen capacidades intelectuales suficientes como para hacer cualquier cosa, que dependerá de las ganas que tengan de hacer las cosas o no. Estoy pensando en Guillermo, por ejemplo, que tiene unas capacidades altas y que se toca las narices, ¿no? Entonces, pues, Guillermo ya se lo he dicho, digo: “Tú puedes tener una nota muchísimo más alta, sólo que si quisieras ponerle un poco de ahínco al tema. Pero como no te da la gana...”. Y, de hecho, resuelve las cosas generalmente al final y como es... Entonces, en ese sentido los listos y listas entre comillas, pues tienen una ventaja añadida aquí en, en el sistema éste, ¿no?, porque... porque con menos trabajo lo sacan todo mucho más, ¿no? Y luego, pues hay otros que te van más justitos, ¿no? (Entrevista: profesor de Lengua, 2º ESO)

No obstante, los grados de eufemización de la capacidad en los juicios docentes pueden variar según la situación. Si sólo parece remitirse explícitamente a una “capacidad limitada” cuando se habla de alumnos con “necesidades educativas especiales”, para el resto se tiende a evitar este tipo de expresión, lo que no impide que, en contextos informales o *inter pares*, puedan emplearse expresiones más o menos censuradas o medidas que evocan una

falta de capacidad: “es de reacción lenta”, “muy cortita, muy cortita”, “Este sí que tiene deficiencias, este chico no entiende. Pf, le cuesta, es muy corto, muy corto”<sup>182</sup>, “de donde no hay no se puede sacar”. También se alternan con expresiones, como hemos visto, más eufemísticas: “tiene dificultades de comprensión”, “dificultades de entendimiento”, “Le cuesta mucho... Tiene dificultades de aprendizaje”, expresiones de dificultad que raramente precisan en qué se concreta la dificultad o su porqué. En este sentido, si, como veremos, se suele atribuir la mala actitud de algunos alumnos a la educación familiar o a las dificultades de la familia (generalmente, de tipo económico o afectivo), es más raro que se atribuyan estas dificultades encontradas en el aprendizaje escolar al capital cultural adquirido en la familia.

Si bien es frecuente en los juicios escolares docentes la categorización de los alumnos como con “dificultades de aprendizaje” o de “comprensión”, esta categorización no da necesariamente lugar a una asignación a medidas especiales o a una delegación del caso a profesionales para una intervención específica, como veremos en el capítulo 6. En este sentido, en el caso de los dos grupos que seguimos, por ejemplo, la atribución de “dificultades de comprensión” a los alumnos no dio lugar, en la mayor parte de los casos, a este tipo de señalamiento y derivación a profesionales. Ésta aparecía, por tanto, como una forma de explicación de las dificultades escolares por problemas individuales independientes de la voluntad del individuo y fuera de la capacidad de acción docente. De un modo similar a la idea de capacidad o inteligencia, estos problemas o bien son reificados (asumiéndose implícitamente que no habría una solución específica contra ellos), o bien no son considerados lo suficientemente graves como para reclamar algún tipo de tratamiento pedagógico o psicológico específico. En estos casos, por tanto, la psicologización es relativa y se limita al uso de un registro psicológico “débil” (Morel, 2012) en los juicios docentes.

Se da una ambivalencia en los juicios docentes entre la apreciación de una falta de capacidad o de “dificultades de aprendizaje” (ideología del don y sus reformulaciones) y la atribución a una falta de trabajo que en ocasiones lleva a la aseveración de que cualquiera puede tener éxito escolar si *trabaja* o si *quiere* (ideología meritocrática del trabajo escolar).

---

<sup>182</sup> Esta expresión se repite en varias ocasiones y escenarios como juicio de la capacidad de los alumnos. Se trata de una metáfora física que establece una homología entre la altura o longitud y la inteligencia, de forma que “corto” significa “poco inteligente” o con inteligencia “justa”, limitada.

Ambas pueden encontrarse con frecuencia en los juicios de los docentes sobre sus alumnos y clases. A diferencia de la atribución de los fracasos a la falta de trabajo o voluntad, la atribución a la capacidad, a la inteligencia, a “dificultades de aprendizaje” o “de comprensión” sitúa las causas de la dificultad escolar en características del individuo independientes de su voluntad.

## 6. *El “nivel” y el “desfase”: la centralidad de la norma edad-curso*

Otra de las categorías fundamentales del juicio escolar en secundaria es la del *nivel*, metáfora física (el nivel es “alto”, “bajo”, “medio”), que evoca la imagen de una vara de medir, también común para hablar del grado de cultura de los sujetos, y que designa la percepción del grado de adquisición del capital escolar requerido para un curso por parte de un alumno o grupo de alumnos.

Tanto la categoría de “nivel” como las categorías negativas “desfase” o “retraso curricular” remiten a un mismo principio de visión y división docente, que no es otro que el propio currículo, organizado alrededor de la norma que asocia una edad a un curso y a un nivel de conocimientos –y que, como mostró Ariès (1972), lejos de ser natural, es un producto histórico–. Esta norma es una *norma temporal*<sup>183</sup>: debe aprenderse una determinada cantidad de conocimientos en un tiempo limitado, marcado institucionalmente. Los desvíos de esta norma temporal, incorporada por los docentes como categoría de juicio y referente del *progreso escolar normal*, ya se trate de repeticiones de curso, recuperaciones de asignaturas, un “desenganche” de un trimestre a otro, una mayor lentitud en un determinado aprendizaje o un “desfase” percibido por los docentes de varios cursos con respecto a la norma, aparecen como indicios cotidianos de dificultad y, según su gravedad percibida, como anticipación de un posible fracaso. De ahí que los propios conceptos de “retraso” o “desfase” sean metáforas temporales que presentan el fracaso escolar como arritmia, como desvío del *ritmo* escolar.

---

<sup>183</sup> Agradezco a Álvaro Briaes la sugerencia de emplear el concepto de norma temporal.

Además, como señala Becker (1952), los profesionales de servicios definen la dificultad de su trabajo y su relación con el mismo en función de una imagen ideal del “cliente”: cuanto más se desvía el cliente real del esperado o ideal –desvío necesario en una sociedad diferenciada–, mayor es la dificultad percibida. Es el caso de los docentes, que perciben la “disparidad” de “niveles” en sus clases como un problema difícil de manejar, fuente de tensiones y frustraciones.

Son grupos complicados [*desdobles de Lengua de 1º de ESO*] porque hay niveles muy distintos. A veces hay que trabajar con tres niveles distintos [...] Hay chicos que no saben nada, nada. [...] Hay chicos con muy mala voluntad académica, que rompen todo el rato. Y hay chicos que llevan una escolaridad normal, para que nos entendamos [...] Sólo vamos a la par cuando leemos. Hacemos lo que podemos. (Entrevista no grabada: profesora de Lengua)

En función de esta norma, incorporada por los docentes en su socialización profesional, se juzga y clasifica a los alumnos según su “nivel” o su “desfase”, tendiendo a su vez a invisibilizar y naturalizar la norma como tal y a señalar la distancia a la misma como problema de los individuos (que no tendrían el “nivel”) –aunque a veces esta carencia del “nivel” se pueda atribuir, en los discursos docentes, a una mala escolarización previa o a un efecto perverso de la promoción por imperativo legal–. Pero esta asignación de un “nivel” no se hace de forma mecánica o matemática, sino que se hace cotidianamente en función de la imagen aproximada que el docente se hace del “nivel” del alumno en función de su rendimiento en ejercicios, sus respuestas en clase, sus calificaciones en exámenes y su percepción, informada por el currículo y por el “nivel” percibido en el conjunto de sus alumnos, del “nivel” *normal* para su edad y curso. Es, por tanto, tendencial, y puede dar lugar a desajustes entre docentes (que, además, toman sus propias asignaturas como referencia del “nivel” que atribuyen globalmente al estudiante). Justamente, es la existencia de alumnos que satisfacen las exigencias del currículo, o, al menos, que superan las pruebas que acreditarían la superación de los objetivos escolares, la que evita que éste sea cuestionado en sí mismo en su estatus de evolución o trayectoria *normal*<sup>184</sup>.

---

<sup>184</sup> Como vimos en el capítulo 3, la noción de *retraso escolar*, antecedente de la de “retraso curricular” o “desfase curricular”, se inventó a principios del siglo XX al tiempo que se introducía una organización escolar nueva (enseñanza simultánea, organizada en cursos sucesivos, con pruebas en el paso de uno a otro) y, con ello, un currículo organizado de tal forma que funcionara como norma de los progresos, avances o retrasos de los alumnos. La medicina y la psicología inventaron nuevas categorías de *infancia anormal* justamente para explicar estos desajustes entre las exigencias escolares y el rendimiento efectivo de una proporción creciente de alumnos de clase popular que empezaban a acceder entonces a la escuela

La categoría de “nivel”, además, se aplica tanto a los alumnos como a los grupos: habría grupos con un “nivel bajo”, “flojos”, con “buen nivel”. Y suele producirse de forma metonímica, tomando una parte por el todo (a partir del “nivel” percibido en una asignatura, en un determinado aprendizaje –por ejemplo, el de la lectura– o en una parte de los alumnos de la clase), y por abstracción, ocultando diferencias entre alumnos y entre asignaturas (o dentro de ellas)<sup>185</sup>. Como veremos en el siguiente capítulo, los docentes orientan su acción pedagógica en función de esta percepción del “nivel” de sus clases o sus alumnos, modulando sus expectativas sobre la cantidad de conocimientos que pueden transmitir o sobre la clase de métodos de enseñanza que pueden aplicar. Del mismo modo, como veremos, la percepción de un “retraso” o “desfase curricular” suficientemente grande puede llevar, junto con otros elementos, a la asignación de determinados alumnos a medidas de atención especiales, afectando a sus trayectorias en la institución. En la medida en que las dificultades de los alumnos en los aprendizajes escolares dependen de su capital cultural y de su familiaridad con la normas escolares, la aprehensión de las mismas en términos de “retraso” o “desfase curricular” aparece como una de las formas a través de las cuales las desigualdades frente a la escuela, las clasificaciones sociales se traducen en clasificaciones escolares.

## *7. Articulaciones, discrepancias y estrategias en la producción de los juicios escolares*

En el discurso docente tienden a aparecer como únicas condiciones del éxito escolar la capacidad, la voluntad y el trabajo: condiciones individuales. A ellas se une a veces, en segundo plano, como veremos, el “apoyo familiar”, condición externa al individuo y al centro escolar. En la visión incorporada por los docentes que se desprende de sus juicios

---

primaria, explicándolos por distintos tipos de “anormalidad” (de inteligencia, de carácter). La constitución de estos principios de organización y de visión es, por tanto, inseparable del desarrollo histórico de la *forma escolar*.

<sup>185</sup> En los discursos públicos sobre la educación, encontramos esta misma abstracción del “nivel” aplicada tanto a los centros escolares (centros con “buen nivel”/“bajo nivel”) como al conjunto de jóvenes de un país (como en el tópico de la “bajada del nivel”, varias veces rebatido desde la sociología de la educación; Martínez García, 2005; Feito, 2009).

cotidianos (en el inconsciente escolar, si se prefiere), el rendimiento escolar es producto de la conjunción entre la *capacidad* del alumno y su *trabajo-esfuerzo* (que a su vez se entiende como parte de la *actitud* y producto de su *voluntad*), ambas características personales. Tal asunción de sentido común se hace manifiesta cuando se dan discrepancias entre el producto (rendimiento) y los que se consideran sus factores (capacidad, trabajo), lo que genera tensión y molestia en los docentes y modulaciones en sus juicios. En las evaluaciones informales de sus alumnos, los docentes contrastan y articulan continuamente estas facetas de los alumnos<sup>186</sup>.

Entre estas discrepancias está la que se da entre rendimiento y trabajo. Por ejemplo, la de quien aprueba en el último momento, sin un trabajo continuado, regular: aprueba, tiene un rendimiento aceptable en cuanto a calificaciones, pero su aprobado se juzga menos legítimo, menos merecido que un aprobado basado en el trabajo continuo y regular que valora la institución. La calificación puede tener la última palabra por la propia organización escolar, pero, según las categorías del juicio profesoral, valdría comparativamente más la producción escolar de un alumno trabajador que no obtiene notas brillantes que la de uno que no trabaja y al que se le darían facilidades (percibido como un vago o un cínico que no da todo lo que podría dar de sí).

Bueno, este cinco de Manolo es totalmente... mm... Mira cómo fue este cinco: dos días antes del examen, eh, vino a los recreos: "Profe, no me entero de nada. Explícame". Yo sabes que en el recreo no me salgo; entonces, estuve con él machacando. Y claro, nos hicimos todos los problemas del libro... [...] Entonces claro, es que había estado los exámenes conmigo el día de antes. Entonces, el cinco, como es un chico listo, pues claro, el cinco le vino al pelo. Además, se lo dije: "Es un cinco engañoso, porque tú no has trabajado en la evaluación. Dos días antes del examen te has venido conmigo, un día a séptima hora y dos recreos, y claro, has vivido de las rentas. Porque, como los exámenes, ya te digo que son sacados del libro, cambiado datos, justo ha coincidido que uno que algo sabía y que habíamos hecho dos de los ejercicios que le cayeron. Entonces claro, ahí está el cinco. Que muy bien, que lo ha sacado. Por lo menos tuvo el interés de en dos recreos y una séptima hora venir a buscarme. (Entrevista: profesora de compensatoria, Matemáticas, 2º ESO)

No obstante, a pesar de juzgarse una calificación no del todo ajustada a los requisitos de trabajo y esfuerzo, ello no sitúa al alumno en lo más bajo de la jerarquía de valores

---

<sup>186</sup> El criterio de rendimiento, bien mediado a través de calificaciones en exámenes o resultados en ejercicios, bien en función de una percepción subjetiva del progreso del alumno/a, parece en parte independiente, en parte subordinado a los anteriores. Ello se manifiesta en que, en muchas ocasiones, se valoran la actitud o la capacidad sin hacer mención alguna a éste. No obstante, en contextos como las juntas de evaluación, aunque se comenten abundantemente estos elementos, quedan subordinados a las calificaciones.



escolares, a pesar de situarle en una posición frágil, sino que le diferenciaría de quienes no habrían siquiera intentado el esfuerzo ni mostrado “interés” en el aprobado. Habría, por tanto, distintas categorías de buenos y malos alumnos.

En este sentido, el rendimiento, expresado en la calificación positiva, también se convierte en protección frente la descalificación escolar, cuando se percibe en el alumno una mala actitud o una falta de capacidad o madurez.

Y hay otra alumna que es excelente en Inglés, que saca buenas notas y su comportamiento está fatal. Y sus contestaciones son muy malas, y... En el mismo grupo. Y es tan molesto eso que... que el otro. (Pausa) No siempre va mano a mano lo de “el mal alumno, mala nota”. (Pausa) Tiene más delito lo de esta chica que casi de los otros, porque encima ella va a aprobar y está tocando las narices a los demás. [...] Siempre hay algún ejemplo de lo contrario: el alumno *malote* que luego saca buenas notas. (Entrevista: profesora de Inglés, 2º ESO)

Cuando el rendimiento es negativo, al contrario, la buena actitud o el trabajo pueden favorecer una mayor tolerancia por parte de los docentes, un sentimiento de pena o estrategias de calificación distintas: calificar más alto de lo que se percibe que merecería para “motivar” al alumno o por “justicia” en comparación con alumnos con peor actitud que, desde el punto de vista docente, habrían tenido mejor calificación de la que merecerían. De este modo, los docentes valoran a aquellos alumnos que, manifestando dificultades en el aprendizaje escolar por su desposesión relativa de capital cultural familiar, “compensan” invirtiendo en trabajo y esfuerzo:

Esta chica tiene un perfil de *diver* total, total y absoluto: empezó con dislexia, le saltan las letras [...]. No saca dieces, ¿me entiendes? Pero estudia. [...] Tiene notas razonables [...] Pues ¿cómo no la voy a poner un 8? Pues claro que se lo voy a poner. Lo tengo claro. (Entrevista no grabada: profesora de Lengua, diversificación, 3º ESO)

Con un público, como en el caso del programa de diversificación o el de compensatoria, constituido por alumnos con dificultades escolares mayoritariamente de origen popular (en buena medida de fracciones precarias y desposeídas de capital escolar de las clases populares), los juicios docentes tienden a dividir, dentro de esa homogeneidad relativa de origen social, por actitud, entre aquellos que se “esfuerzan”, “lo intentan”, “muestran interés” (es decir, manifiestan una actitud positiva desde el punto de vista escolar, que les garantiza la percepción de una buena voluntad escolar) y aquellos que no, se manifieste su resistencia a entrar en el juego escolar de forma más o menos directa. Ello genera el recurso a dos estereotipos comunes en las valoraciones docentes, producto de la articulación entre

los criterios de actitud (interpretada como *voluntad*) y capacidad: los alumnos que *quieren pero no pueden* ("trabajan, pero no les luce", "es cortita, pero al menos lo intenta", "trabajan, pero les cuesta") y los que *pueden pero no quieren* ("tiene cabeza, pero no trabaja"), donde la segunda es desacreditada por atribuirse a la voluntad o a la mala fe.

Yo, la sensación que tengo este año es que es muy difícil enseñar a quien no quiere. Más difícil que al que no puede, porque al que no puede, dificultad de cabeza la puede suplir con trabajo, y al final mecaniza las cosas. Pero es que éstos [*alumnos del desdoble de compensatoria de 2º*] no quieren. (Entrevista: profesora de compensatoria)

Aquí se ven de nuevo las articulaciones entre la *ideología del don* y la *ideología meritocrática* del trabajo escolar que subyacen a los juicios escolares cotidianos. No obstante, algunos alumnos son clasificados por distintos profesores a la vez en tipos distintos, como Sergio (alumno de clase popular, de origen rumano, repetidor, segundo de ESO), clasificado a la vez como alumno que "puede pero no quiere" (capaz, pero no trabaja) y como alumno que "quiere pero no puede" (trabaja, pero le cuesta). Las fronteras entre estos tipos manejados por los docentes en sus juicios son, por tanto, más difusas y porosas de lo que aparentan y puede dar lugar a negociaciones.

Por otro lado, el criterio de trabajo se articula continuamente con el de comportamiento. Si se percibe que un alumno no trabaja ("no hace nada") y tiene mal comportamiento ("molesta"), ello se convierte en índice claro de fracaso desde el punto de vista docente, un fracaso en última instancia percibido como natural y legítimo pues el alumno lo habría *querido* (o se lo habría "buscado"): su fracaso sería el producto de su *mala voluntad escolar*, no de una mala acción pedagógica o de circunstancias externas. El fracaso escolar es asociado con los alumnos peores de la clase, de los que se espera y a los que se ve con menos futuro escolar. Si "no hace nada, pero no molesta", como vimos, su actitud no "disruptiva" puede servir de *atenuante* en los juicios docentes, sin por ello protegerle del veredicto final de fracaso.

La discrepancia o falta de correspondencia entre capacidad percibida y calificaciones también genera frustración en el docente, especialmente cuando es percibido como una falta de voluntad del alumno, que no querría trabajar para mejorar cuando podría:

En el examen, mira, un 7 y un 3,5. O sea, es que puede hacerte lo que le dé la gana. Cabeza tiene. Pero mira qué notas, date cuenta. Es que es deprimente completamente. (Entrevista: profesora de compensatoria)

La distinción entre *capacidad* y *voluntad* en el juicio escolar permite que los profesores se indignen en ocasiones cuando consideran que una persona es capaz, pero no quiere, entendiendo que debería haber una correspondencia entre ambas (al menos en su ideal; menos “indignante” en el caso de los que no tienen teóricamente “capacidad”), o una especie de voluntad natural en el individuo de querer desarrollar plenamente su capacidad (y ello, en un sentido escolar). En este sentido, con un rendimiento juzgado negativo, la “mala” actitud aparece no sólo como explicación posible del mismo, sino como *agravante* y legitimación del fracaso final. Al contrario, las condiciones familiares difíciles o las discapacidades, dificultades o desventajas percibidas como graves en los alumnos e independientes de su voluntad, aparecen en el discurso como *atenuantes* del juicio, como forma de ponderación: “bastante” bien van, o “bastante” tienen con sus problemas.

También las discrepancias percibidas por el docente entre la calificación y lo que, a su juicio, el alumno *merecería* –por su trabajo y actitud– son objeto de estrategias específicas de calificación (o recalificación), donde tienden con frecuencia a ajustarse las calificaciones a sus impresiones subjetivas: en ocasiones, evitando que “se inflen”, es decir, que sean superiores a lo que ellos creen justo o adecuado al mérito del alumno, quitando puntos o dedicando un porcentaje de la nota a la valoración de la actitud; en ocasiones, como en las juntas de evaluación, se puede decidir sobre la marcha aumentar levemente la nota de un alumno en una asignatura por pena, por considerar que por buena actitud no merecería la nota efectiva que ha tenido, o para “salvarle”. Si las notas pueden sobrevalorar o infravalorar a los alumnos desde el punto de vista docente es porque la práctica del examen y la objetivación matemática permiten en cierta medida una autonomía relativa entre el juicio subjetivo del docente y la calificación: las calificaciones reflejan la realización más o menos exitosa de exámenes concretos en situaciones concretas, pero no se ajustan necesariamente al juicio escolar que el docente se hace del alumno, que juzga a la “persona total” aun cuando parece juzgar sólo sus producciones escolares (Bourdieu y Saint Martin, 1975). Los docentes buscan reducir así la distancia entre ambas dimensiones a través de diversas estrategias.

Pero también alumnos que parecerían reunir las condiciones para aprobar (capacidad, trabajo, actitud, disciplina) pueden contrastar con un rendimiento escolar negativo, generando sorpresa y preocupación en los docentes. En estos casos, pueden movilizarse otros marcos de interpretación para explicar el rendimiento juzgado insuficiente, recurriendo a conceptos psicológicos o médicos (“dificultades de aprendizaje –“dislexia”, “disortografía”, etc.–) o problemas afectivos:

Dos profesores hablan de dos alumnas. Comentan que son trabajadoras, que hacen bien sus deberes, pero que sacan malas notas. Una tiene “dificultades de lecto-escritura”, dicen. Tiene faltas de ortografía muy vistosas a veces. Tiene una “dificultad” –están de acuerdo–, quizá con “disortografía”, dice él. (Diario de campo: observación en sala de profesores)<sup>187</sup>

Donde las categorías escolares (actitud, capacidad, conocimiento) no se ven suficientes para explicar una conducta o forma de estar en el aula, se puede sospechar de una dificultad “más grave” y recurrir a categorías médicas, como la tan en boga del TDAH, produciendo incluso diagnósticos profanos (Morel, 2012) basados en impresiones.

[...] pues creo que hay niños, que hay quizá una o dos personas que deberían recibir algún tipo de tratamiento, no en un sentido bestial de la palabra, pero bueno, quizá con algún diagnóstico pendiente de déficit de atención, de TDAH, de hiperactividad, no lo sé. (Entrevistas: profesora de Lengua, 2º ESO)

Por otra parte, las discrepancias entre las expectativas escolares y el comportamiento y rendimiento de los alumnos generan tensiones en el juicio escolar y en la labor docente que tienen efectos en la relación pedagógica: la frustración docente ante la falta de resultados del trabajo pedagógico frente a las resistencias de determinados alumnos no sólo se traduce en una rebaja de expectativas sobre los alumnos reticentes al trabajo y la disciplina escolar, sino que tiende a generar una desimplicación docente en la relación pedagógica con el alumno, cediendo al abandono mismo de la intención pedagógica, cejando en los intentos de enseñarle o dándoles sólo una continuidad formal con una insistencia decadente. El docente tiende a centrarse entonces, tras sucesivos intentos fallidos, en quienes percibe que *quieren* aprender lo que tiene que enseñar por obligación profesional (es decir, quienes muestra buena voluntad escolar), reduciendo progresivamente su acción pedagógica con los más reticentes a la mínima expresión o al simple control de la conducta (a su papel disciplinario). Es una de las consecuencias

---

<sup>187</sup> En general, parece que los profesores de Lengua tienen más afinidad con estas categorías relativas a los trastornos del lenguaje, por la centralidad de lo lingüístico en su asignatura.

perversas de las resistencias a la escuela: el que los alumnos con más dificultades escolares se vean, además, rechazados por los docentes –por su propio rechazo al trabajo escolar– y condenados a la “exclusión interior” dentro del mismo aula, en un círculo vicioso de mutua desimplicación de la relación pedagógica.

Bruno [*fracción desposeída de capital escolar de clase popular, 2º ESO, repetidor*] estoy intentando que se... Porque como no hace nada, digo: “Bruno, por favor, céntrate en el Refuerzo”. Porque, claro, de nada le sirve aprobar Matemáticas conmigo si no aprueba Refuerzo. Porque, además, como tiene las de primero suspensas, automáticamente se les suspende todo. [...] O sea, en el grupo pequeño no consigo que haga nada, pues ya en el mayor... Además, si me pongo muy encima de él: “La tienes cogida conmigo, es que me tienes manía, es que desde luego”. Como fui su tutora el año pasado, pues al revés, en vez de verlo como “jo, esta está pendiente de mí”, no: “Es que, desde luego, la tienes conmigo, me tienes manía, que contigo no se puede”. Entonces, ya tiro un poco la toalla, de verdad. (Entrevista: profesora de compensatoria, Matemáticas)

La mente le corre, pero tiene una absoluta fal... No tiene ningún hábito de trabajo, no tiene ninguna constancia, pone excusas a todo. Y, por ejemplo, pues con Saúl [*clase popular, repetidor en primaria, 1º ESO*] ya he tirao la toalla. [...] Y es un desastre porque Saúl es un alumno que, con una aplicación y con un trabajo, sí podría... avanzar, sí podría avanzar. Perfectamente. Pero ahí está atascado. Atascado, y además utilizando excusas... [...] Entonces, para mí Saúl es un frac... yo lo entiendo como un fracaso mío personal. (Entrevista: profesora de Lengua, tutora, 1º ESO)

Además de redundar en esta redefinición de las relaciones profesor-alumno, las resistencias escolares en forma de no-trabajo o mal comportamiento, vistas como mala voluntad del alumno, también pueden cerrar la puerta a otras ayudas y apoyos escolares como los dispositivos institucionales de atención a alumnos con dificultades (como veremos en el siguiente capítulo) o la intervención de otros profesionales (como veremos en el capítulo final).

### C. El juicio a las familias

Con frecuencia, en las conversaciones cotidianas y en las entrevistas, se emplea la referencia a las familias de los alumnos, ya sea en genérico o referidas a un caso concreto, para explicar su forma de ser o estar en el centro –su fracaso o su mal comportamiento– o “contextualizarla” sin establecer un vínculo causal explícito, pero sugiriendo una relación. En estas atribuciones y referencias cotidianas se ven las representaciones y categorizaciones

de las familias que movilizan los docentes y profesionales del instituto en su vida cotidiana, reflejando más o menos los prejuicios y esquemas de valoración propios de su posición, la mayor o menor distancia social que les separa de ellas, y las estrategias a las que se asocian.

La atribución de las dificultades escolares de los alumnos a sus familias o a su socialización familiar se basa en el juicio al alumno y el juicio a los padres (si es que ha habido contacto con ellos o se ha recibido información sobre ellos por otras vías) y, muchas veces, únicamente en el juicio al alumno, del que se creen poder deducir las propiedades de su familia y la socialización que ésta practica. Se juzga entonces una socialización familiar que no es directamente visible para los docentes a partir de las marcas de la misma que creen ver en sus alumnos.

El juicio de los docentes sobre las familias recurre con frecuencia al esquema del *apoyo familiar*, que divide a las familias de forma binaria entre las que “están detrás” o “encima” de sus hijos (metáfora espacial que remite a una idea de control y supervisión estrecha) y les “apoyan” escolarmente, y las que no.

Tienen más motivación por la Lengua y por el hecho de aprender y tal, pues aquellas personas que tienen un poco motivación por todo, porque se nota que tienen un... detrás una familia que, que tiene un nivel cultural distinto, que apoya, que considera que el estudio es una cosa importante. Pero prácticamente, con los que eso no lo tienen detrás, pues la desmotivación es bastante evidente, ¿no? El “¿Para qué es esto?”, “No vale pa nada”, etcétera, etcétera. [...] Y luego pues hay otras personas, como son éstas, que además de tener una capacidad, tienen un interés y están motivadas, y tienen por lo menos una presión familiar, y entonces no van a tener ningún problema. (Entrevista: profesor de Lengua, 2º ESO)

Entonces, es que se nota mucho, por ejemplo, ¿no?, las familias donde... se debe hablar, donde les cuidan, donde les dan ese espacio, que son educados, que... Pero en este barrio, en este entorno, cuando se mezcla una cosa –y se mezclan muchas situaciones muy difíciles, muy... pff– se mezclan unas con otras, a veces no sabes si... (Entrevista: jefa de estudios)

Esta categorización binaria enlaza, como veíamos antes, con su visión de la estructura social de la población que llega al centro. En un extremo estarían las familias de clase media o de clase popular más escolarizada con un modo de socialización próximo al escolar, que invertirían fuertemente en estrategias escolares de reproducción o promoción. En otro, las familias de clases populares más precarias y con menor capital escolar, a las que suelen considerar en situación “difícil”, identificándolas también en el imaginario docente con familias “desestructuradas”, de etnia gitana o de origen inmigrante.

Yo digo siempre que es como un barrio un poco límite, [...] que vienen, pues eso, familias un poco problemáticas, desestructuradas, que ha sido de una ambientación social muy variopinta, ¿no? Pues donde ha habido desde chabolismo, la izquierda, la droga, etc., etc. En cambio, esta otra parte que es un sector un poco más elevado culturalmente y socialmente. (Entrevista: profesora de Lengua, tutora, 1º ESO)

El esquema del apoyo familiar aparece vinculado al "control familiar". Con frecuencia los docentes perciben y juzgan las prácticas de socialización familiar según la oposición control-descontrol, donde el primer polo tiene la carga positiva (salvo cuando el control es percibido como excesivo) y el segundo la negativa, identificándose con el descuido o abandono de los hijos. En ese sentido, puede recurrirse al tópico de la desimplicación paterna, señalando la dejadez, ausencia o indiferencia de las familias hacia la escolaridad de sus hijos:

La continuidad, que no tienen hábito de trabajo y que en su casa no existe la continuidad que tienen aquí. Eh, yo entiendo también que los padres están desbordaos por el curso, lo que sea. Pero coño, es tu hijo. Y si no lo haces por tu hijo... O sea, yo creo que hay familiares que no... Hay el caso de cuatro o cinco alumnos, alumnas... Tú estás abandonado en tu casa, a tu padre tú le importas un pepino y a tu madre igual. (Entrevista: profesor de C. Naturales, 1º ESO)

El "apoyo" familiar se identifica con el control y las exigencias de los padres a nivel escolar. Es decir, desde la perspectiva de la institución escolar, están más "apoyados" por sus familias cuanto más colaboran éstas con los agentes escolares y más energía dedican a ayudar a sus hijos a conseguir los objetivos escolares.

Porque, además, en sus casas luego no tienen... O sea, yo cada vez tengo más claro también que el ambiente que, familiar –bueno, lo tengo claro yo (*ríe*) y me imagino que todos en el mundo educativo–, el ambiente que tengan en casa y cómo les traten en casa y que les pongan también los límites, es que es esencial. Porque, por mucho que intentemos hacer aquí, si luego llegan a casa, no están cuidados o no están..., ¿sabes?, no les ponen los límites, no... hacen con ellos los deberes, no les dicen todos los días "déjame la agenda que le eche un vistazo", o "qué tal te ha ido en el...", ¿sabes? No digo por dejadez, sino por las, pues a veces las situaciones es que -por lo menos en este barrio- son muy difíciles. A veces están solos los chavales todo el día. Y eso, *pf*, luego trae sus consecuencias, claro. Entonces, claro, por mucho que tú intentes hacer aquí... (Entrevista: jefa de estudios)

En el discurso docente, el "apoyo" familiar se asimilaría, además de a la exigencia y control escolar, también a una valoración positiva de la escuela en el medio familiar y a unas "aspiraciones" altas para sus hijos (percibidas en sus contactos con los padres o atribuidas de forma espontánea):

Bueno, pero una familia vallecana normal. No, no parece una familia desestructurada ni mucho menos. Y no, creo que Daniel [*clase popular, repetidor, 1º ESO*] sí tiene un apoyo. Pero quizá que no le dan mucha importancia al que tenga que sacar adelante... Entonces, no le apoyan mucho escolarmente. Es la única situación que yo veo con respecto a Daniel, que él podría tirar más si los padres le exigieran más. (Entrevista: profesora de Lengua, tutora, 1º ESO)

El apoyo familiar también puede asimilarse a un "control" no sólo en el sentido de una vigilancia y supervisión estrecha, sino también en el sentido de un ambiente y unas relaciones "ordenadas", sin descontrol en el cuidado de los hijos ni en las relaciones afectivas familiares:

O sea, entonces, Nerea [*fracción precaria de clase popular, 1º ESO*], que no tiene mucho control, mucho apoyo familiar por lo que veo. La madre debe trabajar y no sé si, quién está más en la casa, debe ser la pareja de la madre, que no sé yo la situación ahí cómo va. Y cuando tiene que ir con el padre, alguna vez que hemos tenido problemas Nerea y yo, le hemos dicho... Llorando me decía que no quería estar con su padre. Y digo: "Pero ¿por qué no quieres ir con tu padre? Tendrás que irte". Dice: "No, porque cuando voy a casa de mi padre no me hace ni caso. Él se va al bar y no me hace caso". [...] Entonces yo creo que el modelo educativo que tiene a su alrededor Nerea no es muy, no es muy... fuerte. [...] La veo muy desvalida, muy necesitada de cariño, muy necesitada de apoyo. (Entrevista: profesora de Lengua, tutora, 1º ESO)

No obstante, este apoyo se ve desde la distancia y la mayoría de las veces sin conocer concretamente las prácticas de socialización familiar, así como el capital cultural y la clase social de las familias.

En la descripción de las familias por los docentes casi nunca intervienen consideraciones sobre el nivel de estudios de los padres o su ocupación (salvo indirectamente, como en la referencia en ocasiones puntuales a los horarios de trabajo de los padres como explicación parcial y frágil de lo que ven como un descontrol o desimplicación paterna). No obstante, pueden aparecer referencias indirectas e implícitas a la clase social en términos de recursos materiales, puesto que las "carencias materiales" se hacen más visibles que las diferencias de capital cultural (por su forma incorporada, tendentes a ser vistas como diferencias de capacidad) y son percibidas como injustas o no relacionadas con la voluntad individual. Con frecuencia, como la hiperactividad, la pobreza u otras condiciones percibidas como desventajas independientes de la voluntad del individuo, éstas actúan como "atenuantes" en el juicio escolar del mismo, modulándolo, situándolo dentro de unas condiciones especiales. Esto ocurre especialmente, más en un contexto de crisis económica, cuando se trata con algunas familias en situación perceptible



de pobreza y exclusión. Ello hace que, en algunas ocasiones, los docentes recurran a una imagen miserabilista de los alumnos de origen popular, acumulando referencias a desventajas (padres indiferentes, necesidades económicas, “descontrol”, inestabilidad familiar):

Y esa es la dificultad que es mayor, la más grande. Porque puedes enfadarte un día, rebotarte, pero sabes que a los dos o tres días vuelves a recuperar el tono, se llega a un funcionamiento habitual, normal. Pero es que hay cosas que no puedes cambiar: el hambre de un alumno tú no... [...] Pensando no lo arreglas. O no sé, la falta de trabajo y el despelote vital que tienen algunos. [...] Lo que no puedo cambiar es sus situaciones particulares, sobre todo los afectos paternos y maternos, que hay cuatro o cinco hay que están muy mal. Vale, podrás aprobar la ESO, pero si no tienes una familia estable, no tienes nada. (Entrevista: profesor de Ciencias Naturales, 1º ESO)

Los docentes suelen aludir a estas situaciones difíciles con la metáfora espacial del *background* (“tienen situaciones *detrás*”), situando así fuera de los contextos concretos del centro los factores sociales y personales que influyen en los alumnos y, con ello, fuera de su capacidad de acción. Esas situaciones y factores externos que pesan sobre los alumnos quedarían fuera de su ámbito de competencia, reducidos a información que circula entre los docentes y que se usa para atribuir y justificar cotidianamente comportamientos y situaciones escolares erráticas –haciéndolos así más tolerables a ojos del equipo–, sin llegar a elaborar una explicación de las mediaciones entre unos y otros. Es como si las clases sociales existieran, pero se quedaran a la puerta del centro: sólo se ve al alumno y, *tras él*, las condiciones externas desfavorables que pesan sobre él –en analogía con la división entre variables dependientes e independientes, de las que se constata estadísticamente la relación, pero no se muestra cómo ésta se produce– y explican sus desviaciones, pero no se ven, al contrario, sus disposiciones sociales concretas, lo que en sus propias producciones escolares *hace* clase, hace y refuerza las desventajas de partida.

Del mismo modo, la visión profesoral actúa como si sólo percibiera el peso de la composición social del alumnado como determinante cuando la proporción de alumnado percibido como “difícil” es alta. En un centro como el IES Arturo Barea, con cierta heterogeneidad social (limitada), puede llegar a enunciarse en algunos profesores como algo que no sería tan fundamental, en contradicción con los discursos que, no obstante, reiteran una y otra vez la existencia de situaciones “difíciles” en el alumnado:

[...] bueno, yo creo que... que se escudan mucho en lo de que "soy vallecano" para, en algunos momentos, hacer cosas que en otros sitios están mal vistas. Y a mí eso no me vale. Entonces, mmm... Hay, se nota. Se nota que hay muchos que sí, que, socialmente, económicamente, se les nota. Pero hay muchos que no. Hay muchos que son de familias de clase media. Y sus padres son profesores y tienen una buena vivienda. Hay viviendas buenas por aquí alrededor. O sea, que sí que hay por una parte un grupo, pero... pero hay de todo. Entonces, pues lo de la zona yo creo que no prima en el instituto. (Entrevistas: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

No obstante, el sociólogo no puede limitarse a reproducir esa visión profesoral: la composición social del alumnado es igual de fundamental en condiciones de mayor o menor heterogeneidad/homogeneidad, otra cosa es cómo la resientan los actores del mismo y cómo afecte a su percepción de la dificultad de su trabajo.

En estos juicios sobre las familias, además, aparece en ocasiones, de forma más o menos explícita o censurada, la oposición entre familias *normales* y las familias *desestructuradas*, concepto pseudo-técnico extendido entre los docentes y ambiguo, pues se utiliza para referirse a realidades distintas, a veces identificado con las formas de familia no nucleares, a veces identificado con problemas emocionales o relaciones conflictivas en el seno de la familia, la mayor parte de las veces usado como concepto autoevidente sin necesidad de explicación.

Ese chico tiene cabeza, ¿eh? Pero tiene una familia por lo visto muy desestructurada, que donde no se le va a apoyar nada que siga trabajando. Entonces, no sé. [...] Y este chico, no sé, me parece que es, lo veo triste siempre. (*Pausa*) Y creo que tiene una familia normal, o sea que no está desestructurada. [...] Bueno, la casa, esta es una familia horrible, ¿eh? Por lo que me ha dicho la tutora, yo no he sido tutora de él nunca, pero, por lo que me ha dicho ella, es horrible. (Entrevista: profesora de compensatoria)

Cuando se juzga en los alumnos malas actitudes y comportamientos (una *mala voluntad escolar*) en los discursos docentes, es frecuente que se atribuya el origen del problema a la familia, explicándolo por una mala socialización familiar. La responsabilidad del problema del alumno es desplazada así a la familia. Aquí interviene con frecuencia el esquema de los *niños sin límites*: los padres no pondrían a sus hijos "normas", ni "límites" y ello redundaría en una mala educación que se reflejaría en la actitud del alumno en el instituto. Enlazando este argumento con la *hipótesis pedagógica* (las acciones de los individuos dependerían de sus primeras socializaciones, sin apenas modificaciones posteriores; Martín Criado, 2010: 13), el no haber puesto *límites* temprano haría casi imposible ponerlos una vez en secundaria:

Y Bruno [*fracción desposeída de capital escolar de clase popular, 2º ESO, repetidor*] estaba [*el curso anterior*] en mi tutoría, ¿eh? Y hablé muchísimo con la madre y, bueno, yo creo que es un niño sin límites. La madre es muy joven, la tuvo con diecisiete años o algo así. Es que, claro, la madre es... Bruno ya, la madre no le ha puesto límites y no los tiene ya. Bruno el año pasado repetía. Pasó de curso sin aprobar nada, o sea tiene todo primero pendiente. Y este año va a acabar segundo con todo. Entonces no sé, la solución de Bruno. Yo no creo que titule. Cumplirá dieciséis el año que viene en marzo -porque sé que era por marzo-. No sé si abandonará el año que viene o seguirá, pero va a repetir seguro. (Entrevista: profesora de compensatoria, Matemáticas)

No es raro, como se ve, que, además, la deslegitimación de la socialización familiar se acompañe del argumento de los *padres jóvenes*: los padres de los alumnos más "problemáticos" o con más dificultades los habrían tenido a edades muy tempranas y ello sería un factor a tener en cuenta. Este argumento se reitera en forma de yuxtaposición, sin llegar a establecer un vínculo explicativo de forma explícita (la juventud de los padres como causa de la "mala" socialización de los hijos), pero señalando implícitamente la conexión, mostrando un discurso ambivalente producto de una censura: se señala una posible relación sin querer reconocerla como tal por miedo a aparentar intolerancia (la inseguridad del juicio también tiene que ver con la propia falta de información sobre las prácticas de socialización efectivas de estos padres, que se desconocen). El argumento de la paternidad o maternidad temprana como problema evoca, así, veladamente una atribución de irresponsabilidad a los padres por su juventud: desde la posición de clase media de los docentes (universitarios), para quienes los procesos de emancipación, emparejamiento y paternidad/maternidad tienen lugar, de media, más tarde que para los padres y madres de clase popular (especialmente los menos escolarizados), tener hijos en una edad temprana (para ellos, edad de escolarización previa a la emancipación o al trabajo) es visto como un claro signo de una dificultad para educar "correctamente" a sus hijos<sup>188</sup>.

Entonces, yo en ese grupo en concreto, creo que las causas de esas dificultades de las que te he hablado al principio, sobre todo la de la mala actitud de algunos alumnos, tiene que

---

<sup>188</sup> En las clases populares, la emancipación, el emparejamiento y la paternidad/maternidad se dan a edades más tempranas que en las clases medias y altas. No obstante, aunque el aplazamiento de la maternidad fue un fenómeno encabezado en un principio por las mujeres de alto nivel educativo, en las últimas décadas se ha extendido al resto de estratos sociales, reduciéndose la distancia en cuanto a la edad media a la maternidad (primer hijo) entre mujeres de distinto nivel educativo (Castro-Martín y Martín-García, 2013: 74-75). En este aspecto, las diferencias entre clases se han reducido (al menos en cuanto a la media), en parte por efecto de la extensión de la escolarización, aunque la probabilidad de tener hijos antes de los veinticinco años sigue siendo mayor cuanto menor es el nivel educativo (mucho más alta en mujeres con estudios primarios que en mujeres con estudios universitarios). Por tanto, lo que los docentes ven como un problema de edad es también, en el contexto de un barrio popular, una cuestión de clase.

ver con panoramas familiares y con educaciones muy complicadas, muy complicadas. Tanto en el caso de Bruno, como en el de otro par de niñas, estamos hablando de padres y madres que, por supuesto, son mucho más jóvenes que yo. Estamos hablando de padres o madres que los tuvieron con diecisiete-dieciocho años. *(Pausa)* Entonces, claro, eso ya te da un poco una idea del perfil social y la estructura de la familia, de... complicado. (Entrevista: profesora de Lengua, 2º ESO)

Tener unos padres jóvenes puede ser, por tanto, interpretado por los docentes como indicio de una familia y unas relaciones familiares problemáticas desde el punto de vista escolar (falta de apoyo o colaboración con la acción docente) y desde el punto de vista de su distancia social con ellas (sin reparar en las distintas divisiones de clases de edad entre grupos sociales). Estos discursos se refieren a alumnos de familias de clase popular más desposeídas de capital escolar y económico y, con frecuencia, monoparentales o con padres separados.

Los conflictos directos con los padres (en este caso, el enfrentamiento con una madre que sale en defensa de su hijo frente a las descalificaciones y llamadas al orden de la institución), o la información sobre los mismos que corre entre compañeros de profesión, pueden ser suficientes para explicar la “mala” actitud del hijo por la “mala” actitud y educación de los propios padres.

Porque había puesto un parte a... a su hijo. Pues ya como no hay... Eso, el primer trimestre llamo con toda la intención de decir: “Mira, tu chico no puede seguir portándose así”. Viene atacándome y diciendo que quiere hablar con el director y que yo le tengo fichado a su hijo y que le estoy maltratando. [...] Y es cuando te das cuenta pues este chico, la verdad, no tiene la culpa de estar como está. Porque no tiene un modelo en casa y no sabe, nunca ha aprendido. *(Pausa)* Si yo no es... Que yo lo tomo por hecho, porque como tengo hijos, yo lo tomo por hecho que los chicos, pues eso, que les educan de una cierta manera en casa. Pero luego te das cuenta que no, que no tienen la educación base. Nunca les han enseñado cómo estar con la gente. *(Pausa)* Entonces, está... Yo, la verdad, no... por eso no... no se puede echar la culpa siempre al chico. Por eso no me gusta decir que son “chicos malos” y “chicos buenos”, porque no es así. Son chicos que no han tenido la oportunidad de ser educados en casas como debe ser. (Entrevista: profesora de Inglés, 2º ESO)

En la atribución de la “mala” actitud o las dificultades escolares del alumno a la familia, el discurso docente puede oscilar entre el reconocimiento de las diferencias o desigualdades entre distintos medios familiares y la deslegitimación o patologización de los medios menos “educados”, desde un punto de vista de clase media; entre un cierto miserabilismo que desculpabiliza al alumno de su situación y la afirmación de una distancia de clase, que sitúa en algunos casos la educación familiar en una especie de naturaleza salvaje o estadio de

civilización más primitivo (no tendrían modales, la educación más “básica”, el “saber estar” con otros).

En algunos casos, los docentes recurren a la comparación con su propia experiencia como padres –en nuestro estudio, especialmente las profesoras con hijos en edad escolar– cuando juzgan la socialización familiar de los alumnos más “difíciles” o con más dificultades escolares, algo también frecuente, por ejemplo, en los comentarios de la sala de profesores. Así, contrastan la falta de educación de los alumnos con la educación de sus propios hijos obviando las diferencias que separan a sus propias familias de las de los alumnos en términos de posición social, condiciones y estilos de vida y modos de socialización: los hijos de docentes son, por lo general, los alumnos más cercanos a la norma escolar por su socialización familiar (de clase media y de estilo directamente escolar, lo cual no impide que puedan darse fracasos entre ellos); los alumnos de los que hablan pertenecen a familias de origen popular precarias y desposeídas de capital escolar.

“Yo a mis hijos no les tengo que decir ‘ponte a trabajar’”: prácticas de socialización familiar y distancia de clase

La comparación de sus alumnos con sus propios hijos por parte de los docentes evidencia cómo el juicio escolar está marcado por su posición social de clase media. El relato sorprendido que hace una profesora de Matemáticas, hija de maestros, universitaria, de la educación de sus alumnos contrastando con la descripción de sus propias prácticas de socialización muestra con particular claridad: la distancia entre el modo de socialización escolar, que ella representa, y los modos de socialización de sus alumnos de familias precarias y desposeídas de capital escolar de las clases populares; cómo el juicio a las familias se hace claramente desde una particular mirada y desde criterios de evaluación y categorías del juicio de clase media. Su discurso sobre sus prácticas de socialización escolar se mueve de forma ambivalente entre el reconocimiento de su acción socializadora y la naturalización que la oculta presentando los hábitos ascéticos y pro-escolares de sus hijos como iniciativa espontánea de éstos, revelando las condiciones de producción de ese *habitus* ascético que exige la escuela:

Yo, a mis hijos, yo no les tengo que decir ya: “Ponte a trabajar”. El de ocho años va y se pone a trabajar. Luego tendrá mejores resultados o peores resultados, porque mira, o sea, el de infantil... Tengo cuatro hijos. El de infantil es de infantil: no hace nada porque está jugando. Pero los otros tres, yo de siempre en el primero y segundo, en el primer ciclo de primaria yo no les hago ni caso y es el año de tercero y cuarto cuando me pongo con ellos un poco a que sean conscientes de llegar, que cojan el hábito de trabajo. Y luego, ya les dejo. [...] Entonces, el de tercero también va como una moto, y la que ha pegado un bajón de notas es Leire, en Quinto. Pero es verdad que ha bajado notas, pero no tengo yo que estar diciéndole “Leire ponte a trabajar”. Ella se pone a trabajar. ¿Ha bajado notas? Pues, ¿por qué ha bajado notas? Pues porque ha cambiado

el profesor, porque le exigen más, le exigen menos, o por la dificultad del curso simplemente. [...] Pero yo no tengo que decirle: "Leire, ponte a trabajar". Ella llega y se pone a trabajar. No entiende algo, me pregunta. Entonces, eso es lo que yo veo, que son niños *[sus alumnos de compensatoria] que llegan aquí sin hábito de trabajo. Entonces claro... ¡luchar con eso es muy difícil!* Yo creo que ahí está el fracaso escolar, sinceramente. [...] Pero macho, yo, mis hijos, yo no sé si se los he inculcado yo... Es verdad que yo siempre ese ciclo me pongo con ellos, y yo le inculco a mis hijos hábitos de trabajo. Que a lo mejor es lo que falta ahí, que las familias se impliquen. Aunque yo, también te tengo que decir que a mí mis padres nunca me dijeron que trabajara, a ninguno de los tres. Y yo no sé, estudiamos todos. No sé si es que la cosa va a peor. Yo a mis hijos sí que me esfuerzo, y para el ciclo este me he puesto con ellos. Y fíjate, al de tercero de este año no le hago nada de caso porque estoy más con Leire, pero... pero tiene hábito de trabajo, no sé si porque ve a sus hermanos... Ahora lo pienso y digo... Pero es verdad que yo tampoco... Es que yo, llegamos del cole, y le digo: "Tenéis deberes", merendamos, "venga, tenéis deberes. Venga, poneros a los deberes". Cada uno se pone en una habitación. [...] Y ellos hacen sus deberes. Cuando tienen dudas, me preguntan, porque yo estoy con el enano. Pero sí es verdad que ellos tienen su hábito de trabajo. ¿Que les he ayudado yo? Sí que es verdad que yo no se les, no les dejo bajar a la urba, pero tampoco me lo piden. Entonces, no sé si lo han mama... ¡No sé cómo lo he hecho! Pero saben, por supuesto, que hasta que no hagan deberes no bajan. O sea, no sé cómo lo he hecho, pero... Sí, me he puesto con ellos cuando era más pequeño. Pero... No sé, no sé. No sé cómo lo he hecho. Pero, pero ciertamente, no les permito que vayan sin hacer deberes. Y es más, a Leire y a éste les digo que estudien. Y al de primero de la ESO ya le digo: "Oye guapo, no son sólo deberes. Hay que estudiar". Y él es un niño que se auto-exige mucho, eh. Y él estudia. Cuando acaba, me dice: "Mamá, me bajo un rato", "Bájate". Pero claro, cuando ha hecho lo suyo. No me bajo y, luego, vengo a las diez a casa y me pongo a hacer deberes. ¡Ni de coña!

La docente reflexiona así sobre una práctica naturalizada. La adquisición de esa práctica de trabajo escolar en casa ha hecho que se vuelva natural incluso a ojos de quien la ha inculcado, que lo ve como algo casi mágico. La naturalidad con la que trabajan a diario sus hijos sin queja es asumida como lo natural, el deber ser, la vara de medir que usa para contrastar con sus alumnos "de compensatoria" –los "difíciles"–. Dice no saber cómo lo ha hecho, pero a la vez señala el cómo: tiene una serie de prácticas de socialización bien planificadas (se pone a trabajar con ellos en casa intensamente a partir de un determinado ciclo de educación primaria, inculca una división estricta de los tiempos, espacios y actividades en la que el trabajo escolar precede al ocio, etc.), hechas posibles por unas condiciones materiales concretas (espacios separados y propios para cada hijo, un horario laboral que permite un marcaje de las actividades de sus hijos durante toda la tarde, una madre universitaria y profesora –es decir, con alto capital cultural y con un estilo de socialización escolar, con todas las facilidades para transmitir una afinidad con las exigencias escolares–) que no están al alcance de las familias con las que se compara.

Desde el punto de vista docente, en estos casos de alumnos más "difíciles", la educación familiar no sólo no ayudaría al trabajo pedagógico, no favorecería la socialización escolar, sino que tendería a convertirse en obstáculo para la inculcación de disposiciones escolares. Ello genera una sensación de impotencia en los docentes frente al peso de una socialización familiar percibida como difícil de contrarrestar:

Entonces, ésas son las dificultades mayores, ¿no?, encontrarse a veces con casos en los que dices: "Si es que no soy suficiente. Si es que por... Si es que aunque me dejase la piel, aunque fuera yo la mejor profesora del mundo –que no es el caso en absoluto–, no basta con lo que yo pueda hacer en cinco horas semanales, comparado con lo que es la educación que un chaval recibe en casa", ¿no? (Entrevista: profesora de Lengua, 2º ESO)

Como vemos, los juicios docentes sobre las familias, basados en informaciones diversas y en ocasiones precarias, oscilan entre el reconocimiento del peso del trasfondo social de las familias y la deslegitimación de las formas de socialización escolar más alejadas de la forma escolar, entre el miserabilismo que reconoce las situaciones difíciles de las familias, disculpabilizando a los alumnos de su situación, y la dificultad para aprehender las formas concretas que adoptan las diferencias sociales en la propia producción escolar.

### III. CONCLUSIONES

El modo de apropiación de un problema público como el del "fracaso escolar" en el contexto de un centro escolar concreto depende de la posición y trayectoria del mismo en el espacio de centros y en el mercado escolar local, así como de las características sociales de su público. En un centro público en ascenso hasta la crisis, con cierto prestigio en el mercado escolar local y una población mayoritariamente popular pero con una proporción comparativamente mayor de clase media, la preocupación por el fracaso escolar se vuelve central, en la medida en que el éxito de sus alumnos se convierte en indicador de éxito del centro. En este sentido, la preocupación del equipo directivo por el problema del fracaso, a pesar de verse levemente desplazada por la crisis, tenía que ver con una estrategia de mantenimiento y mejora de la posición del centro.

Analizando los discursos sobre el "fracaso escolar" como problema público o como problema de centro, por un lado, y los juicios prácticos y cotidianos sobre sus alumnos, por otro, se revela la distancia entre ambos, así como algunas continuidades. Si los docentes no hablan cotidianamente de "fracaso escolar" de forma explícita, lo evocan e insinúan, así como a su opuesto, de muy distintas maneras. El énfasis en determinados argumentos no se puede, así, desligar de la propia posición de los docentes en el campo escolar y en el centro, y de las tensiones que se dan en su trabajo cotidiano.

La cuestión del "éxito" y el "fracaso" remite a los procesos de producción del juicio escolar. Es en los juicios cotidianos de los docentes en distintos escenarios y según determinados esquemas de percepción y apreciación concretos donde se dictaminan los distintos "éxitos" y "fracasos" escolares, que, acumulados y agregados, producen lo que aparece como *tasa* de "fracaso escolar". La construcción del juicio escolar en secundaria, con sus categorías (la presencia, la actitud, el nivel, el trabajo, el comportamiento, la capacidad), sus especificidades y variaciones, con sus articulaciones diversas, contribuye a producir jerarquías de alumnos, más o menos valorados escolarmente: distintos tipos de "buenos" y "malos" alumnos con distintas probabilidades de éxito o fracaso escolar. Las atribuciones cotidianas del fracaso se hacen en función de distintas categorías del juicio y los marcos o registros interpretativos que movilizan, articulando, como hemos visto, la ideología del don con la ideología meritocrática escolar en sus distintas formas, la individualización constante con algunas formas de desculpabilización del alumno.

Estas formas ordinarias de clasificación de los estudiantes, construidas de forma dinámica por diversos actores en diversos escenarios, son producto de las dinámicas escolares donde entran en relación docentes y alumnos de distintos orígenes sociales, con socializaciones previas y simultáneas más o menos distantes del modo de socialización escolar, y revierten sobre ellas, abriendo o cerrando posibilidades de acción, aumentando o inhibiendo la intensidad del trabajo pedagógico con determinados alumnos, y con ello, por tanto, en sus trayectorias en la institución.

Hemos analizado, en este capítulo, cómo se construye el juicio escolar fundamentalmente desde el punto de vista docente. Otros elementos fundamentales que cabría analizar, son, por un lado, cómo se reciben e interiorizan estos juicios por parte de los alumnos y cómo afectan a la construcción de su identidad e imagen de sí, revirtiendo en sus estrategias escolares, articulándose o entrando en contradicción con los esquemas propios de los alumnos; y, por otro, cómo se producen las dificultades y fracasos *efectivos* de los alumnos en sus aprendizajes escolares a partir de sus propias producciones escolares y cuáles son los principios que los explican (Lahire, 2000 [1993]).

Además, nos hemos centrado en las categorías y esquemas del juicio escolar que nos parecen más centrales y decisivos en la educación secundaria obligatoria. No obstante,



han quedado sin analizar otros esquemas y categorías posibles y otros elementos que son objeto de juicio, que, quizá menos centrales para la construcción de las trayectorias escolares, intervienen en los juicios docentes cotidianos: juicios sobre las relaciones sociales de los alumnos dentro y fuera del aula (distinguiendo un capital social positivo –buenas influencias– y un capital social negativo –malas influencias–, desde el punto de vista docente, que no tiene por qué coincidir con el de los estudiantes); juicios sobre la vestimenta o apariencia de los alumnos; sobre su desarrollo físico y su capital corporal (central en la construcción de jerarquías en el grupo de pares en la adolescencia); sobre la construcción de la sexualidad, etc.





## PARTE III

### LA GESTIÓN DEL "FRACASO ESCOLAR"



## Capítulo 5

# DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES Y GESTIÓN DEL “FRACASO ESCOLAR”

Cuando nos fijamos exclusivamente en la producción de la realidad oficial y pública, corremos el riesgo de adoptar una mirada *legitimista*, olvidando realidades no dichas y no percibidas por los discursos oficiales, las *prácticas sociales efectivas* (Lahire, 2001). De ahí la importancia de analizar las prácticas concretas de “detección”, identificación y “tratamiento” o intervención de las dificultades escolares, las prácticas concretas de asignación a grupos especiales o a programas, las prácticas de derivación<sup>189</sup>. Pero también las superposiciones y contradicciones entre las prácticas ordinarias e informales, o más o menos especializadas,

---

<sup>189</sup> El término “derivación”, de uso habitual en el centro estudiado –especialmente entre los técnicos socioeducativos–, forma parte, junto con otros como “tratamiento”, “detección” o “atención”, de las *metáforas de medicalización* (Lizcano, 2008) que pueblan el ámbito educativo (y que tienen que ver con la adopción de este vocabulario médico-psicológico por parte de la psicopedagogía y las ciencias de la educación) y el mundo del trabajo social y los servicios sociales. No obstante, en el contexto de centro el término puede usarse en varios sentidos: derivación de alumnos a programas escolares especiales, fuera del centro; derivación de “casos” o individuos a profesionales, dentro del centro (a la orientadora o la PTSC) o fuera del centro (a Servicios Sociales, Salud Mental, psicólogos o centros especiales). Aquí nos centraremos en el primer tipo. Remite, en todo caso, a distintas formas de desviación de lo que se entiende como una “escolaridad normal”, pero a iniciativa del centro.

de *gestión cotidiana del fracaso escolar*. El análisis etnográfico permite así comprender la lógica de la práctica, el *modus operandi* frente al *opus operatum* (Bourdieu, 2000 [1972]).

En la práctica cotidiana de los centros escolares, se dan formas diversas, oficiales u oficiosas, explícitas o implícitas, de “gestionar” o manejar el “fracaso escolar”, que implican a una diversidad de actores. Entenderemos aquí por *gestión* las formas de enfrentar o el manejo práctico, más o menos institucionalizado o formalizado, de determinadas situaciones e individuos<sup>190</sup>. También entenderemos “fracaso escolar” en sentido amplio, recubriendo varios de los sentidos a los que hemos visto que se asocia, como aquellas situaciones que la institución escolar define como desviaciones de la escolaridad normal y del rendimiento escolar esperado, clasificándolas según diversas categorías y asignándoles diversas soluciones institucionales. Dentro de esas formas de manejo de las situaciones e individuos asociadas con el fracaso escolar, nos centraremos aquí en los *dispositivos institucionales* de atención a alumnos con dificultades escolares, que suelen incluirse bajo la etiqueta de “medidas de atención a la diversidad”. Por tanto, describiremos aquí sólo algunas de estas formas de gestión del fracaso que el trabajo etnográfico reveló como fundamentales. En el capítulo siguiente, analizaremos otras: las relativas a las prácticas de intervención de los profesionales o técnicos socioeducativos en los IES. No obstante, cabría, sin duda, encontrar otras y desarrollar el análisis en otras direcciones.

La implantación de dispositivos de atención a alumnos con dificultades o de “lucha” contra el “fracaso escolar” en los centros escolares conlleva: (1) la definición y delimitación de un público destinatario de la acción y, con ello, la institucionalización de prácticas rutinarias de detección, identificación, clasificación y asignación de los individuos (prácticas que producirán su público efectivo); (2) la designación de unos actores más o menos especializados, legitimados para ocuparse de ese público (en quienes se *delega* en mayor o menor grado su tutela); (3) el establecimiento de unos principios, más o menos

---

<sup>190</sup> El término “gestión” nos parece útil aquí y ha sido ampliamente usado en la literatura sociológica, especialmente en la sociología norteamericana (*management*), entre otros por Goffman, para referirse a estas formas de manejo práctico de las situaciones y problemas cotidianos. A pesar de la vinculación de la palabra al mundo de las empresas y a las formas empresariales de organización del trabajo (que también han dado lugar a importaciones, a través de las ciencias de la educación, en el campo escolar: manuales de “gestión del aula”, debates sobre las formas de “gestión de los centros educativos”, etc.), la perspectiva que adoptamos se encuentra en las antípodas de estos planteamientos tecnocráticos y eficientistas.

formalizados, para llevar a cabo esa acción ("metodologías" o procedimientos); (4) el establecimiento de unas condiciones de entrada y de salida del dispositivo, de restricciones a la movilidad de los individuos atendidos y de momentos y procesos de decisión sobre su futuro. La introducción de estos dispositivos, con sus actores, sus metodologías, sus espacios y sus tiempos, supone, además, una redefinición parcial del trabajo docente y de la división del trabajo entre actores escolares.

La introducción de dispositivos institucionales genera así una forma específica de categorización de los alumnos, que se articula y solapa con las formas de clasificación ordinarias propias de los centros de secundaria, pero que, al mismo tiempo, es relativamente autónoma con respecto a éstas, efecto propio del "procesamiento burocrático" que suponen<sup>191</sup>. Esta forma de categorización por dispositivo, como veremos, opera a través de la construcción y diferenciación de conjuntos de individuos, a través de lo que Foucault denomina *prácticas divisorias* (Foucault, 1982: 777)<sup>192</sup>, y va de la mano de la construcción de jerarquías simbólicas entre "perfiles" y tipos de alumnos. Como veremos, esta construcción es fruto de una *negociación compleja* en la que intervienen distintos actores de la organización escolar, diversas constricciones administrativas, sociales y materiales, diversas formas de apropiarse las políticas y los *policy concepts* (Ball, 2013) en contextos concretos, y ajustes primarios y secundarios (Goffman, 1976 [1961]: 171–172). En definitiva, lo que se ha denominado la *micropolítica* de la escuela (Ball, 1987).

La perspectiva que adoptamos aquí no es, por tanto, la de los enfoques de la *implementación* de las políticas públicas: no se trata de ver cómo se "aplican" las políticas, evaluando sus "fallos" o su eficacia, sino de ver cómo los agentes escolares interpretan, traducen y lidian con dichas políticas en el día a día de formas múltiples y contradictorias, y cómo estas políticas se mezclan e interrelacionan, refuerzan o contradicen (Ball *et al.*, 2012).

---

<sup>191</sup> "La institución burocrática produce sus propios usuarios por medio de dos operaciones básicas: los define a su medida y los concibe como agregados, pasando por alto sus contextos específicos de relaciones sociales. Una vez recortados por la función institucional, se nos presentan como conjuntos flotantes de personas anónimas" (Díaz de Rada, 2008: 28).

<sup>192</sup> "En la segunda parte de mi obra, estudié la objetivación del sujeto en lo que llamaré las 'prácticas divisorias'. El sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido de los otros. Este proceso lo objetiva. Algunos ejemplos son el loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, los criminales y los 'buenos muchachos'" (Foucault, 1982: 777).



Los dispositivos institucionales de atención a alumnos con dificultades, que aparecen naturalmente a ojos de los agentes escolares como las medidas para enfrentar el “fracaso escolar”, son el resultado de las transformaciones históricas del campo escolar. Estas medidas de génesis relativamente reciente, como vimos, han modificado parcialmente el sistema escolar en las últimas décadas, estableciendo complejas diferenciaciones institucionales en el interior de la educación secundaria obligatoria. Desde hace décadas, se han integrado en el tejido institucional de los centros escolares, contribuyendo a redefinir y reestructurar el *espacio de posibles escolares* en el que se enmarcan y definen las trayectorias de los alumnos. Sus efectos en las trayectorias escolares y, con ello, en las posibilidades diferenciales de “éxito” o “fracaso” escolar, son complejos y generan, como veremos, múltiples contradicciones.

Por último, los cambios recientes en la micro-historia de las medidas de atención a la diversidad en el centro estudiado han alterado el paisaje de los dispositivos institucionales presentes en el mismo. Si bien el IES Arturo Barea, por su carácter reciente, ha estado siempre comprometido con la ideología de la “atención a la diversidad”, las formas organizativas que ésta ha tomado en el mismo han sido diversas y han ido variando con el tiempo, condicionadas en parte por las negociaciones entre la ideología pedagógica predominante en el centro, las formas legalmente establecidas, las condiciones y recursos materiales a su disposición, y la percepción y evaluación *a posteriori* de los resultados y eficacia de cada una de las vías por el equipo<sup>193</sup>. Dichos cambios hacen que se presenten con más claridad, como veremos, algunas de las tensiones y contradicciones que atraviesan la puesta en práctica de estos dispositivos.

---

<sup>193</sup> En el anexo III incluimos un cuadro-resumen de los dispositivos institucionales presentes y pasados en el IES Arturo Barea y sus características principales. No hablaremos aquí de las aulas de enlace, dirigidas a alumnos extranjeros, ya que, cuando realizamos el trabajo de campo, habían desaparecido del centro, y no era nuestro objetivo específico analizar el caso de los alumnos extranjeros de forma exhaustiva. Sobre este dispositivo, pueden verse, entre otros, los trabajos de Pérez Milans (2007) o del Olmo (2012).

## I. LAS CONTRADICCIONES DE LA “COMPENSACIÓN”: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA

A su entrada en primero, los estudiantes provenientes de los colegios de educación primaria son distribuidos por el equipo directivo, en colaboración con el departamento de orientación, en función de los “perfiles” que les son atribuidos de acuerdo con las categorías del juicio escolar. La agrupación y distribución de los alumnos se hace pues sobre una clasificación previa, retraduciéndola a una nueva clasificación escolar.

El primer ciclo de ESO concentra varios dispositivos institucionales de atención a los alumnos con dificultades que pueden articularse de formas distintas según los centros, sus políticas en materia de “atención a la diversidad” y sus recursos, produciendo distintas modalidades de enseñanza más o menos segregadas de la vía “ordinaria”. En el centro estudiado, estos dispositivos eran el programa de compensatoria y los grupos de “refuerzo curricular” (iniciativa del centro que analizaremos en el siguiente apartado). Así, las distintas situaciones institucionales en las que podían encontrarse los alumnos de primer curso, fueran repetidores o recién llegados, eran:

- En un grupo “ordinario” sin medidas de atención a la diversidad: alumnos sin dificultades o sin un “retraso curricular” juzgado importante.
- En un grupo “ordinario” con asignación a desdobles de compensatoria: alumnos “de compensatoria” (“retraso curricular” de dos años y “desventaja social”).
- En un grupo de “refuerzo curricular”: alumnos con dificultades, con un “retraso” juzgado importante, menor al de los alumnos “de compensatoria”, pero con “buena actitud”.

En este apartado nos centraremos en el dispositivo de compensatoria tal y como funcionaba en el momento del estudio, aunque aludiendo también a sus transformaciones en los últimos años y a modalidades anteriores que habían desaparecido entonces. Aunque las modalidades del programa de compensatoria fueron variando durante la historia del centro, incluyendo “grupos específicos” y un “grupo específico singular”, en el momento del trabajo de campo, debido a los recortes presupuestarios en educación –que afectaron muy especialmente a la educación compensatoria–, el programa se reducía a las

modalidades de apoyo en grupos “ordinarios” en una asignatura (Tecnología) –medida casi testimonial– y agrupaciones “flexibles”, en este caso organizadas como “desdobles” en la asignatura de Matemáticas en primero y segundo. Frente al programa de diversificación, que se desarrolla en tercero y cuarto curso, dividiendo el segundo ciclo en dos “itinerarios”, el programa de compensatoria se desarrolla en el primer ciclo de secundaria –aunque la ley permite desarrollarlos también en tercero–. A diferencia del programa de diversificación y de los grupos de “refuerzo curricular”, el programa de compensatoria también se desarrolla en educación infantil y primaria, lo que hace que, con frecuencia, la clasificación en compensatoria se transfiera de una etapa escolar a otra.

Los datos disponibles sobre el programa son casi inexistentes, pese a su ya larga existencia<sup>194</sup>. Tampoco son muchos los estudios sociológicos que han analizado, al menos recientemente y en relación con el problema del “fracaso escolar”, el papel del programa de educación compensatoria. Rambla y Bonal (2007) realizaron un análisis cuantitativo de los efectos de los modelos de educación compensatoria aplicados en las distintas comunidades autónomas, concluyendo que, a pesar de la multiplicación de iniciativas compensatorias en las últimas décadas a consecuencia de la descentralización educativa, éstas no tendrían apenas efecto en las tasas de graduación en secundaria obligatoria y postobligatoria frente a otros factores como el nivel educativo de la población –por el fuerte peso de la reproducción intergeneracional–, el gasto público en educación o el desempleo juvenil. A pesar de ello, las medidas de educación compensatoria basadas en diversas formas de agrupación del alumnado son consideradas en los centros, dentro de su escaso margen de acción frente a la estructura social de la población que les llega, una de las principales formas a su alcance para hacer frente a la “diversidad” del alumnado y tratar de responder al riesgo de fracaso escolar que amenaza sobre todo a las clases populares. Por otra parte, Fernández Enguita *et al.* (2010: 120-122) analizan la correlación entre el paso por medidas de educación compensatoria y los resultados escolares de una muestra no representativa de alumnos de secundaria, concluyendo que estas medidas son “buenas

---

<sup>194</sup> El Ministerio de Educación no ofrece datos sobre el desarrollo del programa de compensatoria y sus modalidades. En el caso de la Comunidad de Madrid, como veremos, se ofrecen únicamente algunos datos estadísticos sobre el número de “grupos específicos singulares” para algunos años. En 2007, un informe de la Inspección educativa de la CAM presentó el único estudio que entra en el detalle de las distintas modalidades de compensatoria de esta comunidad, centrado en Madrid capital (Inspección de Educación, 2007).

herramientas de diagnóstico”, aunque sus resultados en cuanto a la permanencia y el rendimiento escolar posterior de los alumnos sean muy limitados. Este enfoque analiza el mayor o menor fracaso de aquellos estudiantes que pasan por las distintas medidas desde el punto de vista de su eficacia, es decir, atento a los resultados y con una intención evaluativa. Sin embargo, no analiza en detalle los procesos concretos de apropiación de dichas políticas en la práctica o los procesos de identificación y asignación a estas medidas, los sentidos sociales que adquieren estos programas en los centros escolares, y cómo afectan al trabajo pedagógico, a la construcción de los juicios escolares o a la construcción de las experiencias y trayectorias escolares de los estudiantes.

#### A. La construcción del “alumno de compensatoria”: público del programa y procesos de asignación

El programa de educación compensatoria forma parte de las medidas de atención a la diversidad del centro y es coordinado por el departamento de orientación, al que pertenecen sus profesores. Se trata del programa de “atención a la diversidad” más estigmatizado de entre los que hay en el centro (aunque menos que las vías externas como ACE y PCPI), precisamente por el público al que se dirige y la “dificultad” que los docentes asocian a este público para su trabajo.

Como vimos en el capítulo 3, el concepto de “educación compensatoria” y el conjunto de conceptos y medidas que se desarrollaron a su alrededor fue importado en los setenta en España, aunque no fue hasta los ochenta cuando el ministerio, bajo el gobierno del PSOE y con José María Maravall a la cabeza, creó un programa de actuación con este nombre. La implantación del dispositivo de compensatoria supuso la definición y delimitación de un público destinatario del mismo, en un inicio ligada a las desigualdades de origen social y basado en un criterio geográfico y socioeconómico. En los noventa el programa se extendió también a las “minorías étnicas” y “culturales”, como consideración específica –e independiente de la clase– de los alumnos de etnia gitana y de origen extranjero. Al criterio socioeconómico inicial añadió así un criterio con frecuencia denominado “sociocultural”. Pero la redefinición del programa también afectó a sus

modalidades concretas: de políticas de becas o de facilitación de recursos a centros “difíciles” pasó a centrarse sobre todo en *dispositivos pedagógicos*, “modelos organizativos” o formas diversificadas de organizar a los alumnos y los contenidos y métodos empleados con ellos. En estas medidas de carácter pedagógico, se concretó más el “perfil” concreto del programa, centrándose en los alumnos que, dentro de las “desventajas” que hemos visto, presentasen un “desfase curricular significativo, de dos cursos o más”<sup>195</sup>. Quedarían fuera del programa quienes, con esas mismas “desventajas”, tuvieran un “desfase” menor. Ésta es la definición *oficial* a la que recurren los actores del centro cuando describen el programa y sus destinatarios:

[...] los que, digamos, su retraso escolar es provocado, fundamentalmente, no tanto por déficit intelectual, sino por condiciones sociales, ¿no?, por el tipo de familia, por... (Entrevista: director)

Los niños y niñas que tienen *dificultades familiares, socio-familiares, y desventaja sociocultural, familiar*, y retraso curricular, de más de dos años. [...] Compensatoria es que tiene dificultades de aprendizaje y retraso curricular de unos dos años, o más, y familias con desventajas socioeconómica y socio... y cultural. (Entrevista: orientadora)

O sea, el perfil de compensatoria es alumno con desventaja social, dos años de desfase curricular y poco más, ¿no? Y familia desestructurada o algo así. (Entrevista: profesora de compensatoria, desdoble de Matemáticas)

Las confusiones y vaivenes de términos de una definición a otra tienen que ver con los que se dan en la propia legislación, así como con el hecho de que el recurso del equipo docente a la definición oficial es meramente formal: conocen la definición teórica u oficial, pero no está integrada en su práctica diaria, donde prima, al contrario, la imagen genérica o el estereotipo al que se asocian los alumnos que pasan a ser considerados “alumnos de compensatoria”.

Por otra parte, estos criterios, definidos burocráticamente, son apropiados y traducidos por parte del equipo del centro, no sólo en el sentido de la adquisición de un conocimiento de las medidas sobre el papel (saber cuáles son los criterios oficiales), sino en el sentido de una *operacionalización* práctica de los mismos: cómo se hacen operativos los conceptos legales de “retraso curricular”, de “desventaja social” y de “minoría étnica”, aunque parezca evidente, no va de suyo y es objeto de negociación (por mínima que sea).

---

<sup>195</sup> Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Art. 2. Destinatarios

Ello invita a analizar su construcción en el contexto del centro, que no se puede desligar de las prácticas concretas de clasificación y asignación al dispositivo.

#### La definición oficial del “alumnado con necesidades de compensación educativa”

En los documentos o estadísticas oficiales suele hablarse, desde finales de los noventa, de “alumnos con necesidades de compensación educativa”, abreviándolo en las siglas ANCE, para designar lo que en el contexto de centro se conoce como “alumnos de compensatoria”.

“Las actuaciones de compensación educativa se desarrollarán en los centros que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal aquel que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.”

Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Art. 2. Destinatarios

“El alumnado escolarizado en educación primaria y en educación secundaria obligatoria que se encuentre en situación de desventaja socioeducativa por su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, y presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo específico derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o por una escolarización irregular.

En ninguna circunstancia será determinante, para su inclusión como alumno con necesidades de compensación educativa, que un alumno únicamente acumule retraso escolar, manifieste dificultades de convivencia o problemas de conducta en el ámbito escolar, si estos factores no van unidos a las situaciones descritas en el apartado anterior.”

Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Art. 3. Destinatarios

La delimitación oficial del "perfil" conlleva así, en su apropiación práctica en el contexto de un instituto, la institucionalización de prácticas rutinarias de detección, identificación, clasificación y asignación de los individuos. En un primer momento, el equipo directivo aplica –o, más bien, *realiza*– estos criterios al confeccionar las listas de alumnos "de compensatoria" del centro, siguiendo la exigencia de la Administración educativa. Esos alumnos aparecen más adelante etiquetados como tales en las listas que cada profesor tiene de los alumnos de sus clases (práctica de señalamiento).

El criterio de "desfase" o "retraso curricular" parece evidente, pero ¿cómo se determina el "retraso" en la práctica? ¿A partir de qué umbral se considera una situación escolar de "retraso" o no? Cabría preguntarse, además, ¿por qué la duración mínima de dos años? ¿Cómo se "miden" esos dos años de retraso? Los alumnos no tienen por qué estar "retrasados" en todas las asignaturas simultáneamente y, dentro de cada asignatura, no tienen por qué estarlo a la vez en todos los temas o competencias del currículo pensado para su "nivel". No obstante, los docentes juzgan cotidianamente el "nivel" de un alumno a partir de su conocimiento inmediato, rara vez destacando estas contradicciones y diferencias (ir bien en un apartado del currículo de la asignatura pero no en otro; ir bien en una asignatura, pero no en otras), y tendiendo a un juicio global de la persona (Saint Martin y Bourdieu, 1975: 76; Bourdieu, 1979a: 97), definiéndose su "nivel" como si de una medida clara, unificada y homogénea se tratase.

En ese sentido, para evitar esa complejidad, y porque los juicios escolares raramente entran a ese detalle, si el alumno en cuestión (1) tiene un conocimiento perceptible y percibido, desde el punto de vista docente, como "deficiente" de contenidos del currículo anteriores a su "nivel"-curso, y (2) es señalado como tal, definido con "retraso", en el informe de primaria o en la junta de evaluación, los agentes escolares entienden que tiene "retraso curricular". Y en esta determinación del alumno "con retraso" entra en juego la jerarquía de asignaturas dominante, al tomarse como referencia –como ocurre en el caso de la repetición– las asignaturas consideradas "instrumentales", definidas como el centro del currículo y la condición para la superación del resto: para clasificar a un alumno como con

“retraso curricular” a la hora de confeccionar las listas de compensatoria, basta con que el “retraso” de dos años –aproximado– tenga lugar en Matemáticas o Lengua<sup>196</sup>.

En cuanto al criterio de “desventaja social”, el baile en la terminología usada por los agentes entrevistados (“desventaja sociocultural”, “social”, “familiar”, “socio-familiar”, “socioeconómica”<sup>197</sup>) tiene que ver no sólo con la propia terminología confusa y variable de los legisladores, sino también con las propias clasificaciones docentes de la heterogeneidad de situaciones de dificultad que encuentran en su día a día: carencia de recursos económicos, ausencia de progenitores, familias monoparentales, padres separados, pertenencia a minorías étnicas, origen inmigrante, desahucios, infravivienda, etc. Son estas situaciones heterogéneas definidas como problemáticas y como factores externos o “sociales” las que se agrupan bajo el criterio de “desventaja” del programa de compensatoria, y las que el equipo directivo tiene en cuenta a la hora de confeccionar las listas de alumnos asignados al programa. Lo que en un principio se presenta al observador como una especie de forma eufemística de designar la clase social se revela así como una forma de nombrar toda una serie de situaciones cotidianas heterogéneas entendidas como dificultades “sociales”, que van desde la composición del núcleo familiar a la pertenencia étnica o nacional, pasando por los recursos económicos de las familias (y problemas derivados de su carencia). Los agentes escolares no lo asocian, por tanto, tanto con la clase social como con la etnia, la condición de inmigrante, la idea de “familia desestructurada” o la pobreza, identificados como factores sociales externos fuente de desventaja (pero no necesariamente ligados a un concepto de clase).

---

<sup>196</sup> A éstas, el centro parece añadir Inglés, a pesar de no ser considerada tradicionalmente “materia instrumental” o básica, por la importancia que ha ido tomando en las últimas décadas y el aumento de su valor social. No obstante, habría que ver si en la práctica de la asignación a compensatoria el equipo le da realmente el mismo peso. La inspección educativa constataba que, en la ciudad de Madrid, la mayoría de los centros tomaba como referencia estas dos asignaturas a la hora de determinar el “retraso” de los alumnos, además de observar que era sobre todo en ellas donde se concentraban los apoyos de compensatoria (Inspección de Educación, 2007: 45 y 49).

<sup>197</sup> En los oficios de lo “social” y en la jerga psicopedagógica se añade con frecuencia el prefijo “socio”, no exento de ambigüedad y de diferencias con lo que muchas veces los sociólogos entendemos por “social”. Así, por ejemplo, el término “sociocultural” se aplica desde los setenta (como en “hándicap sociocultural”) en educación para designar las dificultades en la escuela de los grupos desfavorecidos, y, más recientemente, se ha añadido el término “socioeducativo” a esta lista de conceptos confusos, variaciones que se explican en parte por la diversidad de agentes y expertos de distintos campos que se han interesado por el “fracaso escolar” de los grupos desfavorecidos, apropiándose el objeto en sus propios términos, así como por la diversidad de factores enumerados como causas del mismo.



Nosotros, a ver, primero está el criterio para determinar qué niño es de compensatoria y qué niño no lo es. Porque además estamos obligados a mandar unos listados a la Dirección de Área, eh... No, bueno, a la Dirección de Área y a la Dirección General de Secundaria, de... con los niños que tenemos declarados como de compensatoria. ¿Vale? Entonces, eh... Claro, no hay una herramienta, como esto de la educación no es una ciencia exacta, pues no hay una, no hay un termómetro, ¿no?, que te indique, pues hasta esto es de compensatoria y a partir de aquí ya no lo es. Entonces, no es tan fácil. Pero, el criterio es que tengan un retraso curricular de dos o más años en algunas de las materias instrumentales: Matemáticas, Lengua, Inglés también solemos meter, o en alguna de ellas. Y que ese retraso sea debido sobre todo a causas de origen social, ¿no? Y ahí hay un listado muy grande y a veces un poco absurdo, pero bueno: minorías étnicas –véase gitanos–, inmigrantes. Entonces, inmigrantes, haciendo un poco abstracción de que... pasa como con... Inmigrantes hay muy bien situados y de un nivel cultural muy alto y tal y, sin embargo, pues ya... pero el hecho de ser inmigrantes ya es una etiqueta, que, si un niño es inmigrante y a su vez lleva retraso, pues es de compensatoria, ¿no? Familias monoparentales, hijos de padres separados, eh... Pues que estén en situación de desventaja social, aunque sean españoles y no gitanos, pero, pues, por motivos económicos o por motivos de vivienda o por motivos de enfermedad o... En fin. El tema es que si hay una situación de desventaja familiar para el chaval y tiene un retraso grande, entendemos que es un chico de compensatoria. Y no metemos en el saco a los chicos que ya están en otros programas. (Entrevista: director)

En la enumeración se ve la *heterogeneidad* interna que se incluye dentro de la compensatoria y el hecho de que, más allá de los criterios oficiales, es el centro, y especialmente el equipo directivo, quien debe definir dichas listas y poner la "etiqueta"<sup>198</sup>.

Además, no parece habitual que se revise la categorización como "alumno de compensatoria" una vez ésta se produce. Más bien, la inercia organizativa tiende a hacer que esta categorización, una vez efectuada, se reitere año tras año, manteniéndose en el paso de primaria a secundaria y en los dos primeros cursos de secundaria.

En un segundo momento, en la confección de los grupos-clase, sean éstos "ordinarios", "de compensatoria" o "de refuerzo", se tiene en cuenta esta clasificación previa, debiendo negociarse en función de los recursos existentes y las posibilidades materiales quiénes de ellos serán asignados a grupos especiales. Por la gran cantidad de alumnos de este tipo y la falta de recursos, no todos los clasificados originalmente como alumnos de compensatoria serán asignados finalmente a grupos de compensatoria, ni a

---

<sup>198</sup> Sería interesante analizar el proceso mismo de confección de las listas de compensatoria y cómo éstas se negocian sobre la marcha, generando dilemas y usos diversos de la clasificación frente a situaciones más o menos ambiguas o difíciles de clasificar. Aquí sólo accedimos a este proceso indirectamente a través del testimonio del director. Por otra parte, los datos de la inspección educativa apuntan a una clara *etnicización* del dispositivo en la ciudad de Madrid, apuntando –a partir de una muestra limitada de centros– a que la mayoría de los alumnos clasificados en él lo son por "minoría étnica o cultural" tanto en primaria como en secundaria (Inspección de Educación, 2007).

desdobles de compensatoria (aunque tenderán a serlo). Esta asignación a medidas concretas del programa de compensatoria, así como su posible revisión, depende (1) de la disponibilidad material de profesorado para formar grupos y la apuesta efectiva del centro en materia de atención a la diversidad, (2) del criterio del departamento de la asignatura en cuestión: el departamento considera qué alumnos de compensatoria necesitan más el apoyo en desdoble y define así, dentro de la categoría de “alumnos de compensatoria”, aquellos asignados a grupos especiales<sup>199</sup>. Si bien no se suele modificar la etiqueta, sí parece que puede revisarse la posibilidad de asignación a grupos en función de estos factores. La conjunción de las características de la población del centro, su clasificación según las categorías del entendimiento profesoral y los condicionamientos materiales, organizativos e institucionales, finalmente, determinará si los alumnos en lista de compensatoria son objeto o no de medidas institucionales o segregaciones específicas.

En el centro estudiado, por la población que acoge, los alumnos de compensatoria son inabarcables con los recursos existentes. De ahí que, en la práctica, se seleccione un cierto “perfil” dentro de este listado, estableciendo una subdivisión oficiosa dentro de la categoría oficial, entre los que irán a “apoyo” en desdobles y los que no, que seguirán en la clase “ordinaria”:

Sin embargo, por ejemplo, con la profesora de compensatoria de Matemáticas, de 1º y de 2º no van... O sea, que el listado que tenemos, que es muy grande, de alumnos de 1º y de 2º que son de compensatoria, pues no todos van con ella a apoyo, porque si no, sería el grupo más grande de Matemáticas, justamente (*ríe*). Entonces, van los que yo creo que los profesores detectan, dentro de ese grupo de compensatoria, los que más bajo nivel tienen. Son los que van con ella, ¿no? Y los que, bueno, a lo mejor tienen sus dos años de retraso curricular, pero más o menos pueden seguir un poco la clase, porque las operaciones básicas las controlan y porque, yo qué sé, pues esos están en clase con los profesores. (Entrevista: director)

En la asignación a desdobles de compensatoria, los docentes “detectarían” a los de “peor nivel” y les asignarían al grupo, dejando a quienes consideran que pueden seguir en clase. Se divide así, debido a estas contingencias materiales, entre los alumnos de compensatoria que peor van y que se privilegian para estos grupos y los que van algo mejor (dentro del

---

<sup>199</sup> Las decisiones en los departamentos se toman, además, en función de negociaciones en las que intervienen no sólo las opciones ideológicas y pedagógicas de sus miembros, sino también las relaciones de poder basadas en la categoría y la antigüedad de los docentes que los componen y las relaciones de don-contradon que condicionan el reparto de cursos y grupos (y, con ello, de alumnos).

retraso que se asume para la categoría), estableciendo una subdivisión oficiosa dentro de la propia categorización oficial<sup>200</sup>.

Dentro de la definición oficial, se deja así un margen de maniobra a los centros –y, dentro de ellos, a los equipos directivos– para hacer operativos los criterios de entrada en compensatoria. Ello permite adaptar los criterios a la población recibida, que, según los centros y barrios, puede tener características muy distintas, más o menos alejadas de la norma escolar. No obstante, puede generar, como en este caso, desajustes entre los que se considera que necesitarían una atención compensatoria y los que efectivamente la tendrán, o entre quienes la tendrán en un grado menor (apoyos en el aula “ordinaria” en Tecnología) y quienes la tendrán en un grado mayor de intensidad y segregación (apoyo en desdobles o grupos “específicos”). Asimismo, deja abierta la cuestión de si existirían distintas culturas de centro en cuanto a organización de la compensatoria, abriendo una línea de investigación más sobre las apropiaciones diferenciales de las políticas públicas por parte de los profesionales y de los centros, pero también señalando una posible vía por la que las medidas supuestamente universales de compensación educativa podrían generar diferencias de aplicación y arbitrariedades con consecuencias perversas para las trayectorias escolares de muchos alumnos (no sólo a través de las apropiaciones de las comunidades autónomas, sino de cada centro). Por ejemplo, la arbitrariedad de los departamentos a la hora de seleccionar a los “elegidos” para desdobles puede dar lugar a distintos usos sociales de la compensatoria.

A ello se añade la formación de grupos de “refuerzo curricular” en el centro, que se componen en buena medida de alumnos “de compensatoria”, aunque la medida, como veremos, no esté dirigida específicamente a alumnos con “desventaja social”. Esto supone una nueva división dentro de esos alumnos en lista de compensatoria, entre los que, por no ser “disruptivos” y tener “buena actitud ante el estudio”, serían posibles candidatos al grupo de “refuerzo curricular” y los que, por esta característica, no pasarían –o no deberían pasar, según el ideal del equipo– este filtro. El alumnado “de compensatoria” se encontraría así dividido por los docentes entre aquellos que no son “disruptivos” y cuyo desfase se

---

<sup>200</sup> En el grupo “ordinario” de segundo que seguimos, había cinco alumnos clasificados como “de compensatoria”. Todos ellos iban al desdoble de compensatoria de Matemáticas, salvo una, probablemente porque su “retraso” en Matemáticas no fue juzgado tan grande (de un año pero no de dos) como el de otros o porque había un número limitado de alumnos por grupo.

juzga menos grave (dentro de los dos o más años de retraso), que serían candidatos a grupos de refuerzo curricular, y los que serían “disruptivos” y tendrían un “desfase” más grave, que habrían sido asignados anteriormente a “grupos específicos de compensatoria” o a “grupos de compensatoria singular” (en el momento del estudio únicamente a desdobles de Matemáticas). No obstante, la imagen del “alumno de compensatoria” se basaría fundamentalmente en una parte del todo: la parte de alumnos, generalmente integrados en grupos de compensatoria en alguna de sus modalidades, valorados negativamente desde el punto de vista de la conducta. Esto se ve cuando se contrastan los “perfiles” de las dos medidas de atención a la diversidad existentes en el primer ciclo de ESO en el centro (“compensatoria” y “refuerzo curricular”):

Compensatoria es que tiene dificultades de aprendizaje y retraso curricular de unos dos años, o más, y familias con desventajas socioeconómica y socio... y cultural. ¿Vale? Claro, si a eso le añades... Si te quedas ahí, sí pueden ser candidatos para el grupo de refuerzo curricular. Pero si les añades que hay mal comportamiento, actitud negativa hacia el estudio, entonces ya no les metes ahí. ¿Sabes? Esa es la diferencia entre esos perfiles. (Entrevista: orientadora)

Cuando había en el instituto cuatro modalidades distintas de compensatoria (singular, específica, desdobles, apoyos en el aula ordinaria), estos alumnos se encontraban divididos de forma aún más refinada, por grados de “dificultad”, de alejamiento de la norma escolar, correlativos al grado de segregación que se les aplicaba. No obstante, las distintas situaciones en las que podían encontrarse los alumnos clasificados como “de compensatoria” (incluidos en las listas oficiales) en el momento del trabajo de campo eran así las siguientes:

- En grupos “ordinarios”, asignados a un desdoble de compensatoria.
- En grupos “ordinarios”, no asignados a desdoble de compensatoria.
- En grupos de “refuerzo curricular”.

## B. Una categoría instituida, un programa estigmatizado

La de “alumnos de compensatoria” es una categoría compartida y empleada cotidianamente por el profesorado. Plenamente integrada en el sentido común docente,

se utiliza sin necesidad de explicitarse, como una categoría autoevidente. La institucionalización del programa se manifiesta así en una forma de nominación que transfiere el nombre oficial del programa a los propios alumnos, definiendo un tipo o clase de alumno específico y distinto del resto (añadiendo el apellido “de compensatoria”). Esa forma común de hablar de los “alumnos de compensatoria” como una esencia oculta la producción de la categoría en las prácticas escolares e institucionales-administrativas de identificación y asignación (que van más allá del etiquetado entendido como mera categorización discursiva o simbólica). Sin embargo, esta forma de designación, muy común entre el profesorado y los distintos profesionales del centro, no lo es entre los alumnos. En las entrevistas con alumnos, sólo apareció la palabra “compensatoria” una vez, empleada por un alumno de primero de ESO repetidor, referida no a una categoría de alumnos, sino al grupo de “compensatoria específica” al que le asignaron el año anterior. Es, por tanto, una forma de categorización docente, si bien los alumnos también se forman, como veremos, una imagen genérica del alumnado de esos grupos: saben que mandan allí –ya que no es propuesto al alumno a su elección– a quienes van mal académicamente y a “los más liantes”.

Por los propios criterios de construcción del “alumno de compensatoria”, tienden a reunirse bajo esta categoría los alumnos más estigmatizados escolar y socialmente, aquellos que por su trayectoria escolar relativamente “errática” y por reunir unas características escolares (actitud, comportamiento, rendimiento) y sociales (clase, etnia) que tienden a funcionar como capital simbólico negativo, se encuentran, por lo general, entre los más alejados de la imagen del alumno “ideal” y en lo más bajo de la jerarquía de los alumnos desde el punto de vista docente. Por los criterios “social” y académico que definen al programa de compensatoria en la ESO, como hemos visto, los alumnos que se encuentran en él son, fundamentalmente, alumnos de las clases populares (y, dentro de ellas, de las fracciones más precarias) que manifiestan una trayectoria escolar “errática” (“retrasos” en primaria o acumulados en el paso de primaria a secundaria) que les sitúa en una situación escolar identificada como problemática. Una parte de ellos, por el criterio de “minoría étnica”, son alumnos de etnia gitana, que, a pesar de su limitada presencia en el centro en comparación con otros centros del distrito, se encuentran sobre-representados

en los programas de atención a la diversidad del primer ciclo de ESO<sup>201</sup>, particularmente en las distintas modalidades del programa de compensatoria (aunque se incluyen en el mismo por el criterio de "minoría étnica", también coinciden con frecuencia en este centro los criterios de retraso curricular y desventaja socioeconómica). Una parte de ellos, también, es de origen extranjero, por el criterio de "minoría cultural"<sup>202</sup>. Ello se justifica oficialmente por la dificultad con el idioma o por la incorporación tardía al sistema de enseñanza o escolarización "irregular", aunque, como hemos visto, es frecuente que la etiqueta de "inmigrantes", independientemente de estos hechos, baste para situarles en el programa de compensatoria si se encuentran en situación de "retraso curricular". Tanto en el caso de los alumnos de etnia gitana como en el de los de origen extranjero del instituto se da cierta heterogeneidad social en el interior de ambos grupos, pero en su mayoría estos alumnos pertenecen a las clases populares y, en buena medida, a fracciones precarias o menos "instaladas" de las mismas.

El público del programa de compensatoria, delimitado como hemos visto, agrupa a un conjunto de alumnos relativamente heterogéneo, pero que es, a pesar de todo, objeto de una representación más o menos común. Esta representación compartida del "alumno de compensatoria" se basa fundamentalmente en una parte del todo: la parte de alumnos, generalmente integrados en medidas de compensatoria en alguna de sus modalidades, valorados negativamente desde el punto de vista de la conducta.

Esta forma de categorización se vuelve en el profesorado relativamente independiente, por un lado, de la definición oficial-legal de la categoría y, por otro, del sentido que la asocia a las listas oficiales elaboradas por el equipo directivo. O, dicho de otra manera, en el proceso de apropiación y traducción de la categoría legal a categoría administrativa de centro y de ésta, a continuación, a categoría cotidiana de percepción docente, las distintas apropiaciones en niveles distintos producen sentidos sensiblemente

---

<sup>201</sup> Según las entrevistas, serían muy pocos los alumnos de etnia gitana que llegarían al segundo ciclo de la ESO en este centro y fundamentalmente a través del programa de diversificación. El resto son seleccionados antes, bien mediante derivación a ACE o PCPI, bien por abandono o desescolarización.

<sup>202</sup> En el grupo de compensatoria que seguimos, sin embargo, sólo había un alumno de origen extranjero (rumano), otro de los colectivos que se asocian en el imaginario escolar a la categoría. Sin embargo, esta aparente poca presencia de alumnado extranjero puede deberse a la casualidad, a una conjunción de circunstancias, dependiendo de cómo se articulen ese año el número de alumnos de origen extranjero en ese curso, su distribución en medidas de atención a la diversidad y la decisión de los docentes de incluirles en desdobles de compensatoria.

distintos de la misma, ligados a las prácticas concretas en que se insertan (jurídica, administrativa de centro o docente). En este sentido, la categoría manejada cotidianamente por los docentes muestra su autonomía a la vez con respecto a la noción administrativa manejada por el equipo directivo y con el vínculo original de la misma con el origen social cuando, por ejemplo, éstos señalan a determinados alumnos no integrados en medidas de compensatoria como alumnos con “perfil de compensatoria” que, a su criterio, debieran haberlo estado:

Chicos que deberían estar en compensatoria y han estado en clase, sí. Que no están... catalogados como de compensatoria y no han salido de clase, pero que deberían haber estado así, alguno suelto sí que he tenido. Pero compensatoria antes teníamos profesores específicos de compensatoria. Con lo cual, nunca los hemos tenido en clase los de Matemáticas. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

En estos casos, aparece así una contradicción entre lo que el docente consideraría un “alumno de compensatoria”, de acuerdo con la representación compartida de estos alumnos, y aquellos que son institucionalmente catalogados como tales (a decisión del equipo directivo) y segregados parcialmente de los grupos “ordinarios” (a decisión de los departamentos).

En esta traducción cotidiana, como vemos, además, se diluye parcialmente en el discurso docente la asociación original de la categoría con la “desventaja” debida al origen social o étnico, o, si se prefiere, se divorcia su definición oficial de su definición práctica, reelaborada desde el punto de vista docente en función del público que se encuentra en el aula. De esta forma, el “desfase” atribuido al origen social pasa fácilmente a ser atribuido a otros criterios convencionales del juicio escolar, como la falta de trabajo y la capacidad:

A principio de curso pues un poco se saca los que tienen perfil por el desfase curricular. Estos chicos tienen desfase, pero, ya te digo, yo creo que el desfase les viene por tres años sin pegar un palo al agua. Ese es el desfase. Porque luego, capacidad sí que tienen. (Entrevista: profesora de compensatoria, desdoble de compensatoria de Matemáticas)

Incluso la influencia de las condiciones familiares, aunque éstas sean conocidas por los docentes, no es necesariamente percibida claramente, ni en relación directa con los comportamientos de los alumnos en el aula.

A los “alumnos de compensatoria” se les asocia típicamente el hecho de ser “disruptivos”, es decir, el tener “mala actitud” y un “mal comportamiento” que interferiría

en el “buen” funcionamiento de la clase desde el punto de vista docente. Esta asociación apareció en las entrevistas como característica implícita y oficiosa asociada al programa más allá de los criterios oficiales, aunque, por su carácter no oficial y al mismo tiempo evidente y dado por hecho para los agentes escolares, tendía a permanecer no dicha. Incluso cuando los profesores toman distancia frente a esta asociación, ésta sigue apareciendo con mucha fuerza en los discursos cotidianos.

Porque muchas veces también, *a bastantes alumnos de compensatoria va asociado un perfil de disrupción*, de molestar en clase y tal, ¿no? [...] Entonces, pues... Y para un profesor que tenga muchas horas un grupo de estos, si el grupo a su vez es un grupo muy complicado desde el punto de vista... pues eso, de la disrupción y tal, pues es un problema. (Entrevista: director)

Me comenta que en “compensatoria específica” trabajan con chicos con “dos años de retraso curricular”, “problemas socio-económicos” y “muy disruptivos”. (Entrevista no grabada: profesora de compensatoria, grupo específico de compensatoria, 2008)

Esta visión también se encuentra en el caso de los alumnos, que identifican los desdobles de compensatoria con grupos donde hay más apoyo, pero también con grupos donde se juntarían “los más *liantes*” o los “malotes”, los alumnos escolarmente estigmatizados desde el punto de vista del comportamiento. Esta visión es común tanto a los desdobles como a los grupos “específicos” de compensatoria de años anteriores, por tanto, común a las diversas modalidades del programa. La tensión, constitutiva de estos grupos, entre su asociación a un mayor apoyo escolar y su asociación con la acumulación de alumnos con mala disposición hacia la disciplina escolar (a su vez comúnmente asociada al “contagio” y reproducción de la misma) puede verse en el discurso de un alumno repetidor de primero que estuvo en grupos de este tipo el curso anterior:

—O SEA, ¿EL AÑO PASAO TENÍAS COMPENSATORIA? (*Asiente*) —¿EN QUÉ? ¿QUÉ ERA, EN LENGUA O...? —Mates, Naturales, Lengua. —¿Y ESO CÓMO ERA? ERA EN UN GRUPITO PEQUEÑO, ¿NO? —Íbamos a un grupo y nos daban más ayuda. Ha... hacíamos lo mismo de la clase, pero... no tan... ¿sabes?, más ayuda. A lo mejor hacíamos el plan de Naturales, pero a lo mejor cosas no hacíamos o las hacíamos de otra manera. —¿Y QUÉ TAL ESOS GRUPOS? —Bien. Iban los... los más *liantes*. Pero estaba bien. —¿Y TÚ CREES QUE TE AYUDARON A TI A...? —Sí, el año pasao sí, porque pasé de suspender siete a cuatro. (Entrevista: alumno de fracción precaria de clase obrera, ecuatoriano, repetidor, 1º ESO)

En el desdoble de segundo de Matemáticas observado, algunos de los alumnos se auto-identificaban con esa etiqueta de “liantes”, aunque no todos. Aunque, al ser incluidos en el grupo por decisión del equipo docente, no se les consulte ni se les comuniquen



explícitamente las razones de su asignación, los alumnos perciben enseguida el tipo de compañeros con quienes se encuentran en el mismo y atribuyen su propia asignación a una relativa equiparación simbólica con ellos. Pueden así experimentar la decisión como una degradación arbitraria de su identidad o estatus de alumno, que les empujaría a una desimplicación mayor en el juego escolar y, siguiendo el conocido esquema descrito por la teoría del etiquetado (Rist, 1991), a una cierta asunción del papel que perciben que les es atribuido por los docentes (la desimplicación en el aspecto propiamente pedagógico de la interacción en el aula puede acompañarse de una implicación, por oposición, en las interacciones extra-pedagógicas con los pares)<sup>203</sup>. Es el caso de Sergio, alumno de clase obrera de origen rumano, repetidor, para quien la decisión de asignación al grupo aparece como opaca e impuesta desde arriba, en contra de lo que él percibe como su buen potencial para estudiar: la atribución implícita de menor “capacidad” o más dificultades a los alumnos asignados al desdoble choca con su autoimagen de alumno capaz; la yuxtaposición con los alumnos “liantes”, escolarmente más estigmatizados aparece como una degradación simbólica, que se manifiesta en su discurso en la oscilación entre la voluntad de diferenciarse de ese “tipo” de alumnos y el reconocer que, en su compañía, se vuelve un poco como ellos:

–Y, POR EJEMPLO, CLARO, TÚ VAS AL DESDOBLE DE MATEMÁTICAS. –Sí. Cuando me metieron allí, pues... como me... se me fue aún más la gana de estudiar. –¿Sí? –Sí. Porque dije: “¿Por qué no puedo estar en mi clase?”, ¿sabes? Me metieron allí como si... A ver, tú vas allí, pero ¿por qué? Si, a ver, si puedes estudiar, no te han pedío ni... ni a ver si puedes, ni el rendimiento ni nada, y ya de por sí te meten allí. Y ni siquiera saben, sabían el rendimiento que puedo tener yo en Mates. Si estudio. –O SEA, TE METIERON A PRINCIPIO DE CURSO... –Sí. (*Silencio*) –¿Y CREES QUE HA SERVIDO PARA ALGO QUE TE SACARAN ESAS HORAS...? [...] –No. Peor en mi caso. –¿Sí? –En mi cla... ¿A que en mi clase estoy más callado que allí? Tú lo has visto. (*Pausa*) Allí suelo hablar. Es que hay mucha gente que *la lía* mucho ahí. –YA. –Y en mi clase has visto que no hablo tanto como aquí. Pero aunque hable, tampoco para que me grite el profesor ni nada. [...] –¿Y A NIVEL DE RESULTADOS EN ESE GRUPITO? –Pues casi todo el mundo va mal. Menos J. Y yo pues estoy intentando mejorar. Lo estoy intentando, pero no sé qué tal me va a salir. (Entrevista: alumno de clase obrera, rumano, repetidor, 2º ESO)

---

<sup>203</sup> La noción de *desimplicación* no debe confundirse con un juicio moral (similar al que emiten los propios docentes cuando critican la “falta de implicación” de las familias o el “desinterés” de los alumnos), sino en el sentido que le da Goffman: toda situación social requiere de sus participantes un grado de implicación afectiva y cognitiva; el exceso o defecto de implicación es una impropiedad situacional (Martín Criado, 1998a: 60). La desimplicación de los aspectos escolares de la interacción en el aula es leída como impropiedad situacional, al ir contra la definición oficial de la situación escolar, pero no implica una desimplicación total de la interacción, donde aún está en juego el yo.

Los alumnos también pueden asumir la asignación con cierta “naturalidad” e indiferencia, en el caso de los alumnos en situación escolar más precaria (dobles repetidores, cerca de cumplir dieciséis años), si han vivido el proceso con anterioridad y/o se encuentran más cercanos a la desescolarización o la externalización. En estos casos, pueden aludir a ello con ironía, haciendo ver estratégicamente ante el docente y el observador que son conscientes de la definición que se les atribuye implícitamente con su asignación al grupo:

“¿Pero tú te portas bien, o la *lías* como nosotros?”, pregunta Sonia a la alumna nueva. Al poco se da la vuelta y me pregunta por qué vengo a esta clase con ellos. Le digo que hago una investigación sobre la vida del centro. Me pregunta si no la hago sobre ellos, “los malos”, porque no voy con el otro grupo (la parte de la clase que no sale con el desdoble). Le digo que voy a los dos. No me deja mucho tiempo para contestarla y pasa rápido a otra cosa. Sólo parecía querer señalarme que había comprendido mis intenciones (estudiar a “los malos”). (Diario de campo: observación en desdoble de compensatoria, Matemáticas)

La identificación de los alumnos asignados al grupo como “liantes”, no obstante, se basa metonímicamente en una parte del todo: los “alumnos de compensatoria” percibidos y categorizados como “disruptivos” por sus profesores, es decir, aquellos que pondrían más trabas y de forma más directa y explícita al trabajo pedagógico y a la autoridad docente (puesto que las resistencias “pasivas”, más discretas, basadas en la minimización de la participación en el juego escolar, no suelen etiquetarse como “disrupción”).

Además de ese carácter “disruptivo”, se suele representar a los alumnos de compensatoria típicamente como alumnos muy “desfasados”, sin “hábito de trabajo”, sumidos en el desinterés, la desmotivación, la falta de ambición escolar, la falta de fe en sus capacidades, maleducados. Esta definición oficiosa de los alumnos de compensatoria queda claramente expresada en la descripción que hace una profesora de compensatoria de su desdoble:

Son de compensatoria por ser disruptivos, por no tener hábitos de trabajo, por tener desfase, por todo eso que llevan asociado, ¿sabes? La falta de trabajo y el estar en clase molestando hace que no atiendan y hace que, al final, van perdiendo. (Entrevista: profesora de compensatoria, desdoble de compensatoria de Matemáticas)

Como veíamos antes, la definición oficial queda eclipsada por la definición práctica, producto de la confrontación cotidiana del docente, con sus categorías de percepción, con el público concreto del dispositivo en la interacción. La situación de “fracaso escolar” de sus alumnos es así atribuida, no al origen social, sino a las categorías típicas del juicio escolar (trabajo, comportamiento/actitud).

La representación de los alumnos de compensatoria también puede ir de la mano de un cierto miserabilismo que atribuye los “déficits” de los alumnos a su medio social de origen, aunque, en contraste con los alumnos de otros dispositivos de “atención a la diversidad”, encontramos una menor empatía y comprensión por parte de los docentes, ligada justamente a esa “mala actitud” y conducta percibida en los alumnos de estos grupos, que tiende a asociarse a una mala voluntad individual, incluso cuando se conocen las “difíciles” circunstancias familiares de éstos. Los factores externos pueden verse como explicación parcial de los comportamientos de los alumnos, pero, en ocasiones, pueden no ser vistos como “coartada” o “excusa” suficiente para legitimarlos a ojos de los docentes.

No obstante, esta representación homogénea del conjunto desvela su parcialidad cuando el juicio escolar se pronuncia sobre los alumnos concretos, caso por caso. En el desdoble de compensatoria de Matemáticas observado, por ejemplo, a pesar de la intensificación de las interrupciones y resistencias a entrar en el juego escolar, éstas se concentraban sobre todo en algunos alumnos y la propia profesora del grupo, cuando los valoraba individualmente, no clasificaba a buena parte de ellos como “disruptivos”, ni tampoco necesariamente a todos como alumnos que “no trabajan”. Por tanto, detrás de la categoría “alumnos de compensatoria” hay toda una diversidad de situaciones tanto a nivel de condiciones sociales de existencia, como a nivel de la adquisición de las normas escolares y de capital escolar, como, finalmente, a nivel de la clasificación y del tratamiento institucional recibido por los sujetos.

Por último, a diferencia de otros programas –como veremos en los siguientes apartados–, no hay un futuro claramente definido para ellos, previsto institucionalmente o definido en la apropiación del programa por el centro, al menos en las modalidades menos segregadas (apoyos y desdobles). No obstante, en las modalidades más segregadas (grupos “específicos” y grupos “específicos singulares”) la propia legislación de la Comunidad de Madrid señala los caminos a los que deberían orientarse (adaptando incluso la enseñanza en ese sentido): programas de diversificación o programas de garantía social o cualificación profesional inicial, excluyendo la posibilidad de reincorporación a la vía “ordinaria”<sup>204</sup>. Vemos, por tanto, cómo el propio diseño institucional de las medidas

---

<sup>204</sup> Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica

promueve trayectorias escolares basadas en el encadenamiento de dispositivos de atención y, con ello, en el alejamiento y la externalización de los alumnos “complicados” y en riesgo de “fracaso escolar” –contribuyendo paradójicamente a realizarlo–. En cuanto a las modalidades menos segregadas, pese a la ausencia de indicación explícita en la legislación, tanto los destinos escolares efectivos de los que fuimos testigos como los que los docentes proyectaron para la mayor parte de ellos fueron negativos. La mayor parte de los alumnos de compensatoria, de primer o segundo curso, eran vistos como estudiantes prácticamente sin posibilidad de acabar la ESO y la posibilidad más favorable que barajaron los docentes para ellos –sólo para unos pocos– era la de acceder al programa de diversificación (de los cinco alumnos de compensatoria del grupo de segundo que seguimos, cuatro fueron propuestos para PCPI y el quinto repitió curso, anticipándose ya la expectativa de su paso a PCPI un curso más tarde).

Esta asociación de los grupos de compensatoria con un público escolarmente estigmatizado desde el punto de vista del rendimiento y el comportamiento convierte al propio programa en un programa estigmatizado. En comparación con otros dispositivos de atención que escolarizan a categorías de alumnos menos estigmatizadas (como veremos), se encuentra así devaluado y situado en lo más bajo de la jerarquía de los dispositivos institucionales.

### C. De la segregación multiplicada a una integración difícil: la reorganización de las modalidades de compensatoria

Si la regulación de la educación compensatoria establecía como norma que los apoyos de compensatoria se realizaran “con carácter general” dentro de los grupos “ordinarios”<sup>205</sup>, también abría la posibilidad de formar “agrupaciones flexibles” donde se diera apoyo a pequeños grupos de alumnos fuera de sus grupos de referencia durante

---

en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Instrucción decimoséptima, apartados C y D.

<sup>205</sup> Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Artículo 14.

algunas horas por semana y, de modo excepcional, “grupos específicos” de un máximo de quince alumnos, con enseñanza segregada en las materias principales (no en las asignaturas consideradas menores) –como en el programa de diversificación–. Como ocurre con frecuencia, aquello que la legislación introduce como posibilidad o caso excepcional acaba convirtiéndose en norma por su uso social. En la ciudad de Madrid, a principios de los 2000 tuvo lugar una expansión del programa en los IES (de 28 IES con el programa en 1999-2000 a 87 en 2004-2005), con la consiguiente incorporación a sus plantillas de profesores de compensatoria y de PTSC<sup>206</sup>, predominando los grupos “flexibles” y extendiéndose, aunque en menor medida, los grupos “específicos” (Inspección de Educación 2007).

Estos “modelos organizativos” fueron adaptados por las comunidades autónomas, que pudieron, además, desarrollar otras modalidades propias. En el caso de la Comunidad de Madrid, a esos tres modelos (apoyo en grupo ordinario, apoyo en agrupaciones “flexibles” fuera del mismo, grupos específicos) se unieron los “grupos específicos singulares” (para alumnos con “grave inadaptación al marco escolar”, es decir, para aquellos alumnos de compensatoria más alejados de la norma escolar)<sup>207</sup>, las Aulas de Compensación Educativa (que trataremos más adelante, por tratarse de una modalidad fuera de la ESO) y las Aulas de Enlace (para alumnos extranjeros con dificultades con el castellano)<sup>208</sup>.

---

<sup>206</sup> Teóricamente, se asignaría un profesor por cada 25 alumnos con necesidades de compensación, con hasta un máximo de 2 por cada ciclo, y un profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC) donde la tasa de escolarización de estos alumnos llega al diez por ciento del alumnado total del centro.

<sup>207</sup> Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Los datos disponibles sobre este tipo de agrupación son muy limitados, pero permiten ver cómo en su mayoría los “grupos específicos singulares” se concentraban en Madrid Capital (con una menor y variable presencia en las áreas territoriales Madrid Sur y Madrid Oeste), llegando a ser practicados en 11 institutos en 2009-2010 para un total de 114 alumnos (Consejo Escolar de la CAM, 2012). Esta cifra, que ya situaba a estos grupos como una medida *marginal*, descendió prácticamente a la mitad dos cursos después (2011-2012, 6 centros y 64 alumnos) (Consejo Escolar de la CAM, 2014).

<sup>208</sup> La CAM estableció en 2000 cuatro modalidades (los apoyos en clase, la de grupos de apoyo, los grupos específicos y las ACE), a las que en 2006 se añadieron los grupos específicos singulares y las Aulas de Enlace. En la CAM, las Aulas de Enlace pasaron de ser 248 en 2006-2007 a alcanzar su máximo de 293 en 2008-2009, cayendo a 107 en 2011-2012 (Consejo Escolar de la CAM, 2012: 241) a consecuencia de los recortes.

En este sentido, en la Comunidad de Madrid, las modalidades de compensatoria fueron multiplicándose y produciendo subdivisiones dentro del propio programa entre las modalidades destinadas específicamente a alumnado extranjero y las que no, entre las modalidades basadas en la externalización (Aulas de Compensación Educativa) y las desarrolladas en los propios centros (basadas en la externalización "interna" o exclusión interior), o entre las modalidades destinadas a alumnos más o menos "disruptivos" ("inadaptados" al marco escolar y con "conductas incompatibles con el normal desenvolvimiento de la vida escolar"). Esta multiplicación se acompañó de una producción de clasificaciones institucionales aún más complejas y refinadas, y de una multiplicación e intensificación de los eufemismos en los modos de designación de dichos programas y sus alumnos, como se ve claramente en el caso extremo de los "grupos específicos singulares", denominación en la que se afirma doblemente el carácter "especial" de los grupos para distinguirlos del resto de modalidades dejando en evidencia lo absurdo de la eufemización.

En el instituto Arturo Barea, en la última década las modalidades del programa de educación compensatoria han conocido varios cambios, siguiendo las modificaciones en las modalidades legalmente disponibles y las variaciones en los recursos materiales a consecuencia de la coyuntura económica de los últimos años. Cuando conocimos el centro en el curso 2008-2009, estaban presentes en él tres modalidades de educación compensatoria: apoyos en grupo "ordinario" y desdobles o grupos "flexibles", los "grupos específicos" y el grupo "singular" (modalidades A, C y D de la CAM respectivamente). En 2010, desapareció el grupo "singular", coincidiendo con el fin de la participación del centro en el Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en los Centros Públicos Prioritarios. La coyuntura económica supuso recortes en los presupuestos de Educación, que implicaron una reducción de profesores de compensatoria en el IES<sup>209</sup>. A ello se añadió un cambio en el reclutamiento de los docentes del programa, que deberían dejar de ser maestros, como hasta entonces, para ser profesores de secundaria, implicando la salida de las dos maestras

---

<sup>209</sup> A ello se suma el recorte de la partida dedicada a educación compensatoria del Ministerio de Educación en sus presupuestos de 2013, reduciéndose en un 68% desde el año anterior (pasando de 169,5 millones de euros a 53), el recorte más importante de este ministerio, aunque en principio ese recorte no se resentiría en los centros hasta el curso siguiente (2013-2014).

que se habían ocupado durante años del programa<sup>210</sup>. En 2012 se eliminaría también la modalidad de grupos “específicos”, a consecuencia de los recortes y la reevaluación de los mismos por parte del centro.

En el estado anterior del sistema de dispositivos institucionales de atención a alumnos con dificultades, cuando convivían toda esa diversidad de modalidades de compensatoria, la propia subdivisión en modalidades conllevaba la construcción y jerarquización de otras divisiones y “perfiles” dentro de la propia categoría de “alumnos de compensatoria”, complejizando aún más los procesos de clasificación escolar. Los alumnos en listas de compensatoria podían encontrarse entonces distribuidos institucionalmente de formas muy diversas:

- En grupos “ordinarios” con apoyos o desdobles de compensatoria, si se consideraba que podían seguir el ritmo o no había plazas para ellos en las otras modalidades.
- En grupos de “refuerzo curricular”, si se consideraba que no eran “disruptivos” y su “desfase curricular” no era demasiado grande.
- En grupos “específicos” de compensatoria de un máximo de quince alumnos, si se consideraba que su “desfase” y su conducta requerían una segregación más intensa (en las asignaturas principales, pero no en las consideradas menores).
- En el grupo “específico singular” de compensatoria, el nivel más fuerte de segregación en el centro, completamente separados de los grupos “ordinarios” (con pequeñas excepciones), si se les consideraba con un “desfase” prácticamente irremontable a través del resto de vías y, sobre todo, si su conducta era considerada altamente “disruptiva” e incompatible con cualquier otra modalidad de enseñanza.

El primer ciclo de ESO se dividía así en cuatro vías institucionales principales, jerarquizadas simbólicamente en función de su “dificultad”, derivada de la “dificultad” asociada al trabajo con los alumnos asignados a cada una de ellas: la vía “ordinaria”, la vía relegada del “refuerzo curricular”, la vía estigmatizada de la compensatoria “específica” y la vía más estigmatizada de todas, la compensatoria “singular”. La mayor diferenciación en caminos institucionales producto de la institucionalización de dispositivos de atención

---

<sup>210</sup> Antes de que entrara en vigor este cambio, la mayoría del profesorado del programa en la ciudad de Madrid provenía del magisterio, frente a un 30% de licenciados, según estimaba la Inspección (Inspección de Educación, 2007: 48).

produjo así refinamientos en las clasificaciones según “perfiles” y, con ello, en los propios procesos de identificación y asignación a grupos en el primer ciclo de ESO. Ello introdujo una mayor complejidad en la construcción de las jerarquías de estatus y valor de los alumnos afectados a cada una de estas vías. Este conjunto institucional de dispositivos aparece así como un sistema complejo pero claramente jerarquizado, en función del capital escolar de los alumnos, la percepción de sus posibilidades escolares y su conducta, tendiendo ésta a excluirlos de las medidas menos segregadas y a dirigirlos a las más estigmatizadas. Cuanto más segregadas de la vía “ordinaria”, además, menores son las posibilidades de reincorporación a la misma y mayores las probabilidades de externalización a dispositivos fuera de la ESO o de desescolarización.

### *1. Un “grupo singular, como su nombre indica”: la segregación más dura*

La segregación más fuerte era la del grupo “específico singular”, en 2008 aún una modalidad reciente y poco extendida. Esta modalidad más extrema presenta las tensiones y contradicciones de las modalidades de compensatoria en su forma más radical y viva. Este grupo era considerado el más “difícil” del centro por el público al que se dirigía, que era la fracción, dentro de los alumnos clasificados como de compensatoria –de por sí considerados difíciles–, más alejada de la norma escolar:

[...] se trata de grupos donde va alumnado muy muy disruptivo, muy al margen... muy refractario al sistema académico, escolar, cuyo destino en una clase ordinaria habitualmente es encadenar expulsiones sucesivas, puesto que su comportamiento hace inviable poder dar la clase. (Entrevista: director, 2008)

La descripción de sus profesores apunta a alumnos originarios de las fracciones más desposeídas y precarias de las clases populares (familias “del barrio”, “muy desestructuradas”, que cobran la Renta Mínima de Inserción, con miembros en prisión o en centros de menores, algunos de ellos de etnia gitana), con trayectorias escolares erráticas (paso por varios centros, sanciones y expulsiones, “nivel” de primaria, absentismo) y con disposiciones muy alejadas de las requeridas por la escuela (sin “hábitos de estudio”, algunos “de higiene”, “muy muy disruptivos”, ausencias reiteradas, “no les motiva nada”,



“en comportamiento es: normas cero”, el trato cotidiano con ellos sería “difícil”, perderían fácilmente la compostura y el “respeto”, ausencia de control y autocensura verbal), que les generarían continuos problemas en el contexto escolar (sanciones, conflictos con docentes y compañeros) y el repudio de los docentes del resto de grupos (“los profesores no los quieren en sus clases”). En la definición del “perfil” entra una consideración *por descarte*: por su “perfil” anti-escolar, los docentes juzgan inadecuada su entrada en cualquier otra medida de atención y les situarían en un Aula de Compensación Educativa, un dispositivo externo a la ESO, a medio camino entre la reeducación y la preparación profesional, centrado en los alumnos que presentan un mayor “rechazo” a la institución escolar, pero estos alumnos no cumplirían aún el criterio de edad (quince años)<sup>211</sup>. De ahí que el grupo “específico singular” aparezca como una medida provisional, de retención de alumnos en la ESO hasta su posible derivación a otros programas considerados por los docentes como adecuados para ellos, es decir, como una *salida diferida* más que como una vía para una posible reincorporación a la vía “ordinaria”.

El ejercicio de la práctica docente supone una implicación afectiva para ejercerse cotidianamente, implica estrategias de protección y mantenimiento de la imagen de sí y de la autoestima profesional en un medio difícil (Woods 1979: cap. 7; Martín Criado 2010: 310). En este sentido, en contextos como estos dispositivos, donde el rechazo de la acción docente es tan pronunciado, afloran más vivamente las tensiones psicológicas, los cuestionamientos de la propia acción y de la medida misma que los docentes viven en sus carnes (y que, en otras medidas menos segregadas, pueden aparecer de forma más eufemística o censurada). Cuanto más difícil es la tarea docente, más parecen los actores propensos a hablar y a hacer crítica y autocrítica (en cierto sentido, parafraseando a Bourdieu, un agente tiene tantas más probabilidades de ser crítico cuanto más crítica es su posición)<sup>212</sup>:

---

<sup>211</sup> Como en el caso de los grupos “específicos” de compensatoria, la conexión de los grupos “singulares” con las ACE está prevista en el propio diseño legal de las modalidades del programa de compensatoria, de forma que unas modalidades conectan con otras, proyectando trayectorias de externalización y enmarcadas en dispositivos de atención. Asegurando la conexión entre estos dispositivos, se permite un encadenamiento de los mismos, prolongando en ocasiones una escolaridad que podría haber acabado antes en un abandono del sistema escolar, pero, al mismo tiempo, se muestran las expectativas de desescolarización y no reincorporación a la vía “ordinaria” implícitas en el propio diseño de las medidas.

<sup>212</sup> Bourdieu (2002b [1984]: 20) dice esto de la sociología.

Según ella, se trata de una "adaptación total", puesto que, insiste, se trata de alumnos que "vienen de vuelta de todo" y para los cuales la compensatoria singular se perfila como "último recurso": son aquellos que "en ningún sitio encajan". [...] Sin dudar ni un momento, sentencia: "no funciona bien". Al no tener un grupo de referencia (un grupo ordinario del que formarían parte y del que salieran en algunas horas o asignaturas, como en compensatoria "ordinaria" [*grupos específicos*]), los "comportamientos negativos se refuerzan [...] no se da integración", se convierte en un "círculo vicioso". "Lo suyo" sería que tuvieran un grupo de referencia y que no estuvieran completamente separados de sus compañeros. El "sistema", reconoce, beneficia al resto de aulas, pero crea "una especie de gueto": "la integración no va por ahí". El problema para cambiar esto son los "otros profesores", poco dispuestos a tenerlos en sus aulas, y las incompatibilidades de horario. (Entrevista no grabada: profesora compensatoria, grupo específico singular, 2008)

Aunque se trataba de un grupo muy pequeño (siete-ocho alumnos), daba mucho trabajo al equipo por la conflictividad generada y por los propios dilemas prácticos y éticos que una forma de segregación tan pronunciada planteaba a un equipo directivo de ideología pedagógica "inclusiva", situado en la tensión, por un lado, entre querer adaptarse a las dificultades de los alumnos a través de medidas especiales y asegurar a la vez su "integración", no excluirles completamente, y, por otro, asegurar un trabajo pedagógico "satisfactorio" en la mayoría de grupos, preservándolos de alumnos más "difíciles" que generarían tensiones y alterarían los ritmos deseados. Cuanto más "difíciles" son los alumnos, mayor es la distancia con respecto a las normas habituales del trabajo pedagógico (currículo, normas de conducta, etc.), mayor es la modulación que realizan los docentes en su relación con ellos y mayor es el énfasis en el aspecto emocional, afectivo, interpersonal y "práctico", que en los elementos académicos.

El carácter extremo de esta medida suponía así una radicalización y una expresión más cruda de rasgos que en otras modalidades menos segregadas aparecen igualmente, aunque en una forma más "suavizada": un aula aún más separada y aislada del resto, con una entrada a través del patio; la "adaptación total" del currículo no ya sólo al "nivel" de los alumnos, sino a la situación, por el alto grado de rechazo y de imprevisibilidad de las conductas; la reducción del currículo a los elementos más "básicos" y más "prácticos" y el enfoque hacia actividades "prácticas" o pre-profesionales dentro del propio espacio del IES (taller de jardinería en el invernadero y huerto del centro); la redefinición de la división del trabajo pedagógico (una profesora centrada en controlar la conducta, otra en hacerles trabajar y un docente técnico especializado en jardinería; pero también un refuerzo de la separación entre los docentes ordinarios y los dedicados al programa); la separación y

desconexión de otros grupos y docentes, con la consecuencia, percibida por los propios docentes, de un refuerzo de las disposiciones anti-escolares de los alumnos y de sus probabilidades de externalización y desescolarización.

## 2. *Los grupos "específicos" de compensatoria*

Los grupos "específicos" de compensatoria eran considerados una "segregación fuerte" por el equipo. Entendidos como la modalidad central del programa –de ahí que se los conociera también como compensatoria "ordinaria"–, se basaban en la agrupación de alumnos "de compensatoria" con un "desfase" grande y "mala actitud" en grupos de un máximo de quince alumnos (uno en primero y otro en segundo), segregados en las materias principales (Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, concentradas en un ámbito sociolingüístico y un ámbito científico-matemático, como en el programa de diversificación), pero no en las materias consideradas menores (compartidas con compañeros de un grupo "ordinario"). Esta segregación se concretaba, además de en una separación a nivel curricular, en una segregación espacial: el aula de compensatoria estaba situada en el pasillo de la cafetería, pasadas la biblioteca y las escaleras, alejada del resto de las aulas de los grupos "ordinarios".

Su público destinatario se definía, como hemos visto, por oposición al resto de medidas de atención a la diversidad y, en especial, al resto de modalidades de compensatoria. Los alumnos asignados a estos grupos solían ser aquellos que ya habían sido asignados al programa de compensatoria en primaria, que, a su llegada al centro, podían ser objeto de asignación a esta medida si así lo decidían el equipo directivo o las juntas de evaluación:

El procedimiento de asignación es el siguiente: en las juntas de evaluación (la "cero" al principio del curso o la final) se realizan propuestas, se "debate" y el director decide (aunque luego al preguntarle por este "debate", admite que no es tanto un debate como un breve comentario y la decisión final de la dirección). (Entrevista no grabada: profesora de compensatoria, grupo específico de compensatoria, 2008)

En contraste con el "perfil" homogéneo definido, los alumnos de estos grupos serían fundamentalmente alumnos de las clases populares, de los que una parte serían de etnia

gitana y otra de origen extranjero (categorías sobrerrepresentadas en dispositivos de atención). Una de las docentes del grupo describe así al público de la medida como compuesto de gitanos, inmigrantes y payos pobres:

“Depende de cómo se haga, funciona mejor o peor”, pero, según me dice, muchos tenían “muchos problemas, pero salieron adelante”. Insiste en que se trata de alumnos “muy disruptivos”. En particular, el grupo de primero es “bastante conflictivo”. Sin que tenga que preguntarle por ello, enumera las categorías sociales con las que se encuentra en clase: *gitanos*, que según ella no tienen problemas de dinero puesto que les ve comprándose cosas (chucherías, etc.) con frecuencia y cuyo problema sería que “reciben, pero no dan nada a cambio”; *inmigrantes*; y *españoles* con “problemas socio-económicos” y “familias desestructuradas”. También hace referencia especial (y aparte) a los alumnos *chinos*, cuyos problemas estarían ligados al aprendizaje del idioma y no tanto a “problemas” de conducta o de desfase curricular. (Entrevista no grabada: profesora de compensatoria, grupo específico de compensatoria, 2008)

El caso citado, en este *verbatim*, de los alumnos de origen chino revela que, en la práctica, el propio “perfil” del alumnado del grupo que se busca deja lugar a otros criterios prácticos de inclusión en estos grupos que pueden entrar en contradicciones justamente con el “perfil” esperado (en este caso, alumnos de origen extranjero con dificultades con el idioma, que serían incluidos con objeto de ofrecerles un mayor apoyo, a pesar de no tener el “perfil” en cuanto a “desfase” y conducta). Caben, por tanto, discrepancias entre el público buscado y el público obtenido como resultado de una negociación de las asignaciones en la que entran otros criterios o contingencias administrativas (por ejemplo, alumnos que no podrían entrar en otras medidas y que entrarían en ésta por descarte). No obstante, este tipo de contradicción –tener a gente que no cumple características del perfil dentro del grupo– en este caso no parece vivida como una situación problemática, sino más bien como una necesidad.

Estos alumnos de clase popular, payos, gitanos o extranjeros, asignados al grupo son representados globalmente como alumnos “muy disruptivos”, “muy descolgados”, sin “hábito de trabajo”, y los medios empleados para “compensar” estos “déficits” serían, no obstante, medios pedagógicos (puesto que se parte del presupuesto de que sus dificultades escolares vienen de no estar acostumbrados a trabajar con la regularidad esperada por la escuela y de no saber estudiar):

[...] ella destaca que tiene que trabajar con mayor *flexibilidad*. Aunque trabajan con los mismos textos y libros (siguen el “currículo normal”), en compensatoria específica se centran en el *refuerzo* de hábitos de trabajo, en “que todos los días se trabaje”. En particular, pone

como ejemplo su clase de Sociales: trabajan juntos (en clase) el tema correspondiente, hacen un resumen (en clases ordinarias se entiende que cada alumno se hace su resumen) y hacen los ejercicios en clase todos juntos. Insiste en que hay que “enseñarles a estudiar”, porque la mayoría están “descolgados” (cita el ejemplo de un alumno que le dijo que no estudiaba desde tercero de primaria). También comenta que leen mucho en clase (en particular teatro) para trabajar la expresión, la comprensión y la escritura. Repite que se trata de “machacar los hábitos”, porque están “muy descolgados”. (Entrevista no grabada: profesora de compensatoria, grupo específico de compensatoria, 2008)

Aunque se argumente en favor de la medida que algunos alumnos “salen adelante” gracias a ella, las trayectorias posteriores son descritas por sus profesores de forma negativa: algunos abandonarían, otros irían a un ACE al cumplir los quince años (edad máxima de permanencia en grupos “específicos” y edad mínima de entrada a las ACE; como vemos, la conexión entre distintos dispositivos de atención está prevista y limitada por su propio diseño administrativo). Ello lo confirma el propio centro en su Programación General Anual, tras la decisión de suprimir esta modalidad: “son contados con los dedos de una mano los alumnos que han conseguido obtener el título de ESO tras haber pasado por un grupo de compensatoria específica”.

### *3. La reorganización de la compensatoria: la “integración” y sus contradicciones*

En 2012, la modalidad oficial de agrupación de “compensatoria específica”, que constituía la modalidad central de compensatoria en el centro hasta entonces, fue juzgada por el equipo como ineficaz desde el punto de vista del trabajo docente y de sus resultados. Esto es presentado por el centro, desde su particular narrativa institucional “progresista”, como una opción acorde con su ideario “integrador” o “inclusivo”: como se ve en el argumentario desplegado en su Programación General Anual, si ya existía la percepción de que se agrupaba en compensatoria a los alumnos “más disruptivos” y así se reforzaban la “disrupción” e “incidentes” (“motivos de convivencia”), y la percepción de que los resultados no eran buenos (en cuanto a titulación; “motivos de rendimiento académico”), el factor añadido de la reducción del profesorado de compensatoria aparece como “detonante” del cambio, o, al menos, de la evaluación por la Comisión de Coordinación Pedagógica que dará lugar al cambio.

Los recortes en educación compensatoria durante la crisis (particularmente en cuanto a profesorado) crearon así las condiciones materiales para que se dismantelaran los "grupos específicos de compensatoria" en este centro y que los alumnos "de compensatoria" que antes se habrían asignado a ellos pasaran a formar parte de grupos "ordinarios" (sin perder por ello la etiqueta de compensatoria). El peso de lo material en la organización de grupos también fue decisivo entonces para la organización de los desdobles y apoyos de compensatoria (ya, únicas modalidades de compensatoria en el centro) en los cursos siguientes:

Mm, tenemos, este año tenemos, mm, tengo menos trabajo con ese programa. ¿Por qué? Porque se han integrado esos alumnos en todos los grupos, en todos los grupos. Es decir, se han repartido en todos los grupos, salvo para Matemáticas, porque tenemos una profesora de Matemáticas, porque es lo que nos han dejado, una profesora de matemáticas. Y ese grupo sí tiene más dificultades, y ese grupo... suspende más, tiene muy mal rendimiento. (Entrevista: orientadora)

La *integración* se identifica así con el "reparto" de los alumnos de compensatoria en proporciones más o menos iguales en todos los grupos (identificado como distribución "equitativa"), por oposición a la concentración de alumnos de este tipo en determinadas clases (lo que se identifica, desde el punto de vista docente, con la creación de grupos "difíciles" de manejar, donde la "disrupción se pega" y no se puede desarrollar un trabajo pedagógico satisfactorio).

Hubo, no obstante, una fase intermedia en el proceso de disolución de los grupos "específicos" e integración proporcional de los alumnos "de compensatoria" en los grupos "ordinarios": la integración en grupos "ordinarios", pero concentrando a los más "difíciles" en dos grupos:

Hemos modificado la modalidad, ¿no? Hasta hace dos cursos, hacíamos grupos específicos de compensatoria con ámbitos lingüístico y social, científico-matemático, etc. El curso pasado ya no hicimos grupos de compensatoria pero sí concentramos en dos grupos de primero y dos grupos de segundo a los alumnos de compensatoria más duros, más difíciles. Y este año ya hemos optado por hacer una *dispersión* total del alumnado de compensatoria de forma que *todos los grupos sean equivalentes entre sí y que no haya diferencias entre... entre ellos*. Bueno, pues entonces, explícitamente, uno de los objetivos importantes de este año, que nos hemos marcado, es un... hacer una evaluación y un estudio de si esta distribución nueva de este alumnado, pues beneficia a estos alumnos, al resto de los alumnos, eh... aprenden más de esta manera, etc. Eso es lo que estamos en ello. (Entrevista: director)

La “nueva” organización de la compensatoria estaba siendo objeto de experimentación y evaluación en el momento del trabajo de campo (en particular por parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica, que reúne todas las semanas a los jefes de departamento). De hecho, sus consecuencias eran vistas por algunos docentes como fuente de dificultades añadidas para su práctica cotidiana en el aula, al incorporar a alumnos con disposiciones alejadas de la disciplina escolar a aulas “ordinarias” con profesores ordinarios, hasta cierto punto acostumbrados a la organización anterior:

Estos años han estado [*habla de algunos alumnos absentistas de etnia gitana de su clase*] en compensatoria. Cuando estaban en compensatoria tenían su (*no se entiende*), pero ahora, al meterlos, al desaparecer la compensatoria y tenerles que incorporar en la clase normal, pues... un descontrol, porque vienen un día sí y tres no. Y el día que vienen quieren atención... única y exclusiva. (Entrevista: profesora de Lengua, tutora, 1º ESO, GRC)

También tenemos grupos muy grandes, tenemos muy poco apoyo, ya no salen tantos alumnos a compensatoria, ya no hay aula de enlace... Pues es todo. Es todo, es todo. No hay... Que no. Y tenemos que apañar y hacer lo que podamos en lo que nos están echando encima. (Entrevista: profesora de Inglés, 1º y 2º ESO)

Como vemos, en la negociación de la organización de las “medidas de atención a la diversidad” está continuamente en juego de fondo quién deberá “enseñar” a la parte de esa “diversidad” que resulta más problemática desde el punto de vista del comportamiento y el rendimiento: los alumnos “difíciles”. Esta pugna por definir el modo legítimo de tratar a los alumnos “complicados”, estigmatizados por generar dificultades a la labor docente, y los actores encargados de su atención se manifiesta en estrategias diversas y negociaciones por parte de la dirección y el profesorado que intervienen a varios niveles.

Reducidas las modalidades de compensatoria a desdobles (en Matemáticas) y apoyos en clase (en Tecnología), la “atención a la diversidad” en el resto de materias quedaba abierta a las decisiones y apropiaciones de los departamentos. En el caso del desdoble de Matemáticas, establecido por el equipo directivo por disponer de una profesora de compensatoria de esa especialidad, la negociación de los “elegidos” para el desdoble quedaba en manos del departamento. En ese sentido, los profesores de compensatoria, además de encargarse del trabajo menos valorado con los alumnos menos valorados (“trabajo sucio”, Hughes, 1951; 1971), lo hacen con los alumnos elegidos por el resto de docentes, que, por un efecto *delegación*, no se encargarán de ellos,

descargándoles totalmente de las labores de seguimiento, calificación y control de esos alumnos:

Sí, porque en Matemáticas nos los repartieron así. No sé si sabes, en Lengua hicieron ellos el reparto y entonces más o menos repartieron los chicos de compensatoria, hicieron grupos más pequeños. Pero a nosotros desde Jefatura nos dijeron ya que el grupo de compensatoria se lo llevaba Teresa [*profesora de compensatoria*]. Y entonces ya, directamente desde el principio, nos los sacaron del aula, a los que ellos creyeron conveniente. Entonces, yo no los he visto en todo el curso. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

Esta forma de segregación se justifica a la vez por su beneficio para los alumnos y para las clases “ordinarias” de las que son separados:

O sea, la solución que se ha tomado este año de sacarlos del aula, yo creo que es beneficioso por dos razones. Primero, para la clase, porque no molestan en su clase. Y segundo, yo creo que estos chicos en grupos aislados, hacen más que en uno grande. Creo. No los he visto en los grandes, tú los has visto en el grupo grande, si pueden hacer más. Desde luego, aquí, si quieren, se pueden meter en el tema porque les adaptas un poco el material a ellos. En el grupo grande no sé lo que le adaptan el tema a ellos, no lo sé. Es más complicado, desde luego, porque claro, no es lo mismo atender a quince que atender a treinta y pico. Entonces, si el año que viene van a estar en un grupo de estos, pues no sé, como no sabemos qué va a pasar el año que viene... No sé si... Yo creo que si se meten en uno grande todos juntos, creo que es peor para el grupo y para ellos, pero no lo sé. Yo no los he visto. (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

Este modo de organizar los desdobles es opuesto por los agentes del IES Arturo Barea al aplicado por el departamento de la otra materia considerada fundamental (Lengua), donde, sin el recurso disponible ese año a profesores de compensatoria de su especialidad ni constricción de la dirección en esta materia, optaron por desdobles “heterogéneos”, pensados como una réplica de los grupos “ordinarios” en versión reducida. La negociación sobre cómo tratar a los “difíciles” y quién se encargará de ellos se decide así en el sentido de un reparto de los alumnos que evite la acumulación de los “complicados”. Esta decisión se toma como resultado de una negociación interna en la que, sin profesores de compensatoria, ningún profesor ordinario querría ocuparse de un grupo formado por todos los alumnos más “difíciles” –un “*polvorín*”, en palabras de una profesora– y ha de buscarse un compromiso entre los profesores disponibles en el departamento, la ideología pedagógica “inclusiva” que predomina en el mismo y la búsqueda de minimizar la dificultad para el trabajo docente:

Los de Lengua decidimos hacer desdobles heterogéneos. Cuando nos dan la opción de desdoblar, en lo único que convertimos el desdoble es en... en que son grupos más



reducidos. Pues de esos grupos hacemos dos o lo que nos permita el número de profes con los que contemos, ¿no? [...] Y en ese grupo, efectivamente, cayeron unos cuantos de compensatoria, pero no se buscaba que fuera un perfil de compensatoria. De hecho hay de todo. [...] La de fondo, y creo que prioritaria, es que en general, quizá con una o dos excepciones de los diez profes que somos, estamos a favor de la heterogeneidad. Nos la creemos, ¿no? (Ríe) Verdaderamente creemos que es mejor educar heterogéneamente. Y entonces, pues no creamos desdobles que no lo sean. Y secundariamente, y secundariamente, yo creo, la verdad, que si la persona que diera el grupo de compensatoria estuviera compensada en algún sentido de "tienes menos guardias" o algo por el estilo, estaría muy dispuesta. Pero si no, puede ser muy duro. (Entrevista: profesora de Lengua, 2º ESO, desdoble)

Se trataría de paliar un injusto reparto desde el punto de vista profesoral, que percibe como injusto el que unos tengan a demasiados alumnos "buenos" y otros a demasiados alumnos "malos" y, en consecuencia, el trabajo de unos sea más difícil que el de otros. Se trataría de igualar las proporciones para un reparto más equitativo de alumnado *para* el profesorado y no sólo en "beneficio" de los estudiantes:

[...] los que han salido de segundo ha sido el resultado de al principio de curso, cuando teníamos las listas de los de segundo, pues los profesores nos hemos juntado, hemos hecho, digamos, hemos hecho un diagnóstico académico, y las... que teníamos también del diagnóstico un poco de comportamiento, y en base a eso, hemos hecho los grupos. Para distribuir, para que no... para que no fuera... "A mí es que me han tocado todos los buenos", "A mí todos los malos" (ríe), sino que hubiera por lo menos un poquito de, que hubiera una, un acuerdo, ¿no? Por lo menos en Lengua lo hemos hecho así, ¿no? Otros agrupamientos en otras materias han sido distintos, ¿no? (Entrevista: profesor de Lengua, 2º ESO)

A pesar del reparto negociado, la decisión sobre qué alumnos salen y qué alumnos se quedan es del titular de la asignatura de cada grupo, lo que generaría diferencias en los usos sociales de la asignación a desdobles –a pesar de los criterios teóricos comunes– y una asimetría entre el profesor titular y el "receptor", que puede ser fuente de tensiones más o menos neutralizadas según las obligaciones generadas en la relación entre compañeros:

Y luego, también, claro, que yo creo que no todos los compañeros hacen el desdoble con... con la misma ecuanimidad, ¿no? Es decir, tienes compañeros de los que, estás segura, tratan de ser justos: "Oye, si tengo tres alumnos conflictivos y le voy a pasar un tercio de los alumnos, pues le paso uno". Y luego tienes compañeros que dices: "Caray, tengo la impresión de que se ha quitado de encima a gente complicada para mandármela a mí", ¿no? Que es una sensación muy incómoda, que jamás confieso al compañero en cuestión, primero por la duda de que no haya habido intencionalidad y luego porque siempre me da pensar que estoy intentando quitarme a un alumno de encima, ¿no? (Ríe) (Entrevista: profesora de Lengua, 2º ESO, desdoble)

Entre los profesores, especialmente entre quienes profesan una ideología “inclusiva”, se da, por tanto, una tensión entre las estrategias individuales y colectivas de evitación de los alumnos “difíciles” para minimizar la dificultad del trabajo pedagógico y las estrategias de presentación de la persona, de cuidado de las relaciones entre pares y de conservación de una imagen de sí, que buscan evitar proyectar la imagen –que sería juzgada negativamente por los compañeros y, como en la cita, por uno mismo– de que uno se “quita de encima” a los alumnos “difíciles”.

Por contraste con ambas formas de organizar los desdobles, el departamento de Inglés optó por hacer grupos “avanzados” para los alumnos con mayor “nivel” en la asignatura, lo que llama la atención, de nuevo, sobre la disparidad posible de criterios entre departamentos dentro de un mismo centro<sup>213</sup>.

Las contradicciones que se dan son así múltiples: contradicción entre el ideal progresista de la heterogeneidad (inclusión) y la dificultad práctica de la diversidad, pero también entre la política o ideal de centro (heterogeneidad con matices) y las decisiones tomadas por los departamentos en la organización de los desdobles de sus asignaturas (que opondría los “desdobles heterogéneos” en Lengua a los desdobles “homogéneos” de compensatoria en Matemáticas y a los grupos “avanzados” de Inglés); y, por último, entre las políticas de cada departamento y su aplicación por parte de los profesores.

Este trabajo de reorganización y redefinición de las modalidades de atención a alumnos con dificultades es también una redefinición del espacio de posibles institucionales que viene acompañada de la redefinición de los públicos a los que se destinan, así como de la producción de la demanda y consumo de los mismos. Cuando existían el grupo “singular” y los grupos “específicos”, su propia existencia e integración en el tejido institucional del centro, y su institucionalización a través de categorías de percepción docentes y procedimientos de asignación rutinarios, producían un “público” para esa vía. Al desaparecer las vías, desaparecen esos “perfiles” y públicos para el equipo docente. Los cambios en la organización del programa de compensatoria a nivel de centro habrían alterado así los procesos de identificación y asignación de este tipo de alumnos. Frente a

---

<sup>213</sup> Más aún si se tiene en cuenta, en este caso, que el inglés aparece en varios agentes del centro como un elemento distintivo claro entre los alumnos de clase media del centro y quizá algunos de los alumnos de las fracciones “instaladas” de las clase populares, que podrían permitirse academias, y el resto.

la visión objetivista ingenua según la cual los destinatarios de los dispositivos institucionales precederían a éstos (y de esa "demanda" o "necesidad objetiva" se derivarían los dispositivos), los destinatarios de los dispositivos son objeto de una construcción, primero, en el nivel de la elaboración de las políticas por parte de los legisladores (campo burocrático) y, segundo, en el nivel de la apropiación de las políticas en contextos institucionales concretos (campo escolar). No quiere decir esto que esas disposiciones "anti-escolares" detectadas por los docentes en su día a día no sean más que una etiqueta ilusoria construida por ellos y no tengan un fundamento real, sino que la construcción de determinados alumnos más alejados de la norma escolar como alumnos con el "perfil" de una medida específica es un proceso que no tiene nada de natural y evidente, y que depende de los procesos de institucionalización de dichas medidas, en los que, en la confrontación entre las definiciones oficiales, sus apropiaciones prácticas y su aplicación y negociación con sujetos concretos en situaciones concretas, se fabrican los públicos destinatarios de las mismas. Como diría Marx (1978 [1857]), "la producción no solamente produce un objeto para el sujeto, sino también un sujeto para el objeto", "la producción produce el consumo": donde se abre una posibilidad institucional, ésta tiende a generar, por los mecanismos de apropiación y las prácticas de identificación y asignación que hemos visto, sujetos para ese dispositivo, así como su propia demanda y consumo por parte, en este caso, de los docentes.

#### D. Tensiones y ambivalencias en la "atención" a los alumnos de compensatoria

El trabajo pedagógico con los alumnos "de compensatoria" es definido como "duro" por los docentes, ya se trate del trabajo en grupos "ordinarios" o en desdobles. En ambos casos, la atención a los alumnos que se agrupan bajo esta etiqueta, alumnos, como hemos visto, pertenecientes a fracciones precarias y desposeídas de las clases populares, produce tensiones y contradicciones cotidianas en la relación pedagógica.

## 1. *Alumnos de compensatoria en grupos "ordinarios"*

La presencia de alumnos "de compensatoria" o "complicados" –en este caso aparecían confundidos– en un grupo "ordinario" suele generar contradicciones múltiples a los docentes por su distancia frente al alumno "ideal" o "medio" para el cual programan sus clases y frente a lo que perciben como el "ritmo" general de la clase. Con la introducción de alumnos con "retraso curricular" y más tendencia a la "disrupción" y al absentismo –en grados diversos– en el aula "ordinaria", los docentes viven la presencia de estos alumnos menos cercanos a la norma escolar desde el punto de vista académico y de disciplina como fuente de una tensión constante entre el querer "atenderles" a ellos en particular y atender al "resto" de la clase, dividiendo constantemente entre los de compensatoria, los más "descolgados" y "complicados", que requerirían, por su retraso, mucha más atención y un trabajo de apoyo más individualizado, y el resto, que teóricamente seguiría el ritmo<sup>214</sup>.

Lo que pasa que les cuesta mucho porque no tienen un hábito de trabajo, un hábito de estudio. Entonces, ¿qué ocurre? Que lo hacen. Cuando lo consigues hacer, que para que estén en clase, más o menos, ellos están bien, pero luego van a casa y es complicado y difícil, ¿no?, porque no hacen nada. No, o sea, no, es una... Entonces, es esa sensación de... Cuando recoges los exámenes, entregarte los exámenes en blanco, con lo cual, dices... no sabes, ni siquiera, el nivel de escritura que tienen porque es que, prácticamente, ni te escriben ni te hacen nada. Yo creo que, luego... Te estoy hablando de los alumnos peores en este caso que, además, coincide que son, algunos de ellos, son de compensatoria, pero en este caso. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

Su presencia puede generar así en los docentes una tensión entre demandas que perciben como contradictorias: la atención a los alumnos más reticentes a entrar en el juego escolar y la atención al grupo o al "resto" (internamente diverso aunque se homogeneice en su contraposición a los alumnos "de compensatoria"), que tiende a leerse según la oposición entre minoría y mayoría. A ello se suma la contradicción entre el ideal "inclusivo"

---

<sup>214</sup> Esta la tensión entre seguir el ritmo y atender a los retrasados no se manifiesta sólo en relación con los alumnos de compensatoria en aulas ordinarias, sino que parece general a los alumnos definidos como "difíciles": "Porque es lógico. O sea, yo tengo 15 alumnos, 20 alumnos y tengo 3 que están dando la baila tol tiempo y yo no puedo perder el ritmo de clase. Porque si me dedico a ellos, ¿qué hago con los demás? Y lo mío, el éxito es el triunfo de que aprueben. Entonces, si me dedico a ellos no va a aprobar nadie. Sí, a lo mejor va a haber menos jaleo en clase y alguno va a aprender a escribir y a leer. Pero, pero las personas que están aquí orientadas a pasar de curso las voy a dejar de..." (Entrevista: mediador). O en el caso del grupo de "refuerzo curricular": "Porque son 28 chicos, o 26 chicos, y cada uno tiene un problema, eh, que puede ser social, que puede ser de aprendizaje o puede ser..., pero cada uno tiene un problema de algún tipo. Y tenerlos todos en el mismo grupo sin apoyo, es muy difícil atenderlos a todos. Yo me veo incapaz de atenderlos a todos. Yo estoy sola con, con este grupo" (Entrevista: profesora de Inglés).

de atender a todos según sus necesidades y ayudar a los alumnos con dificultades sin segregarlos y lo que la definición del oficio docente establece como su tarea fundamental –la transmisión de los conocimientos definidos por el currículo para cada curso, dentro de las constricciones temporales marcadas por el calendario escolar–, contradicción encarnada que puede generar sentimientos de frustración en algunos profesores.

[...] o sea, es como que, que realmente hay muy poco interés, no les gusta. Cuando les has llevado trabajos, o les das algún tipo de ficha, alguna cosa de información para que hagan ellos, evidentemente, no la hacen, porque tú tampoco puedes estar... Entonces, llega un momento en el que ya estás desesperado, y... [...] yo siempre, lo que me cuestiono en este tipo de grupos y en este tipo de centro donde existe una mezcla bastante interesante es eso, ¿no?, que este tipo de alumnado no perjudique a los otros. Y, evidentemente, hay un perjuicio, en el sentido de que puedes encontrar en el aula momentos tensos o de llamar la atención, de... [...] tú tienes que tener la capacidad para estar encima de ellos, insistirles y hacerlo, y si te dedicas a ellos, no haces lo que te... se supone que tienes que hacer con el resto. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

En la medida en que la atención a los alumnos con “desfase” es percibida como un *perjuicio* para la clase en general, cuya referencia son quienes pueden seguir el programa, y una apuesta incierta que exigiría además cambios en la forma de trabajar y más tiempo en un contexto de temporalidad restringida, la contradicción tiende a resolverse en favor de la “mayoría”.

Algunos de los chavales más complicados, no por... o sea, realmente es por una cuestión de que están aquí pero, realmente, no quieren estar aquí. No pueden seguir las clases, no les gusta lo que están haciendo, pero por ley les obligan a estar aquí. Entonces claro, llega un momento en que se sitúan... en una posición de aburrimiento que tú, a nivel personal, como tienes que estar pendiente de dar clase, de avanzar en contenidos, de trabajar con los demás, pues llega un momento en que con ellos a veces es un poco difícil. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

El “éxito” de la mayoría en la satisfacción de las exigencias del curso, así como la percepción de que el “fracaso” de estos alumnos –entendido como suspensos– es generalizado y no debido a la acción docente sino a los propios alumnos, sirve a su vez a los docentes para legitimar esta decisión, mantener una imagen de sí y proteger su autoestima profesional.

Por lo menos, la gran mayoría va a superar los contenidos básicos y pasará. Sí que es verdad que este tipo de chavales no, pero es que, ya te digo, que no es que sea una cuestión única y exclusivamente en mi materia. Es que las notas son seis, siete, ocho suspensos, y es sistemático con todos los compañeros. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

Con los alumnos “de compensatoria” asignados a grupos “ordinarios”, se señalan diversas acciones posibles, variables según profesores, asignaturas y departamentos: darles clase como a cualquiera (en grupo “ordinario” sin “adaptación curricular”), darles clase en un grupo “ordinario” haciendo una “adaptación curricular”, asignarles a un desdoble de compensatoria o asignarles a un desdoble “heterogéneo”. La “adaptación curricular”<sup>215</sup> dentro del grupo “ordinario” se evita en la mayor parte de los casos porque supondría un trabajo de desdoble por parte del profesor, obligándole a llevar distintos “niveles” de instrucción en una misma clase –rompiendo parcialmente la enseñanza simultánea– sin descuidar ninguno de esos subgrupos dentro del aula (“En teoría debería haber una adaptación curricular, pero al final es igual”). Ello hace que algunos docentes supediten ese tipo de adaptación a la presencia de un profesor de “apoyo”, que permita al docente titular de la asignatura afrontar los problemas que percibe, ayudado, delegando parte del “trabajo sucio” (el control de la conducta o la atención a los “descolgados”):

Y me da rabia, pero es verdad, o sea, es una cuestión de, de... trabajo, que en otras aulas, o en otros años, por ejemplo, yo he tenido profesores de apoyo. Entonces, el año pasado, por ejemplo, en un grupo en el que había alumnos de compensatoria, teníamos... entraba una profesora conmigo las cuatro horas de clase. ¿Eso qué supone? Pues que esa persona está un poco más pendiente del seguimiento de este tipo de chavales. Además, está dentro del aula, con lo cual comparte y está pendiente también de que, de alguna manera, los chavales estén un poco más en, en, en la atención, y en la comprensión. Y, sobre todo, hay una supervisión mucho más fuerte del trabajo que a veces es prácticamente imposible [...] Entonces claro, llega un momento en el que no sabes muy bien cómo trabajar eso, porque no puedes. *(Pausa)* Pero vamos, yo creo que, fundamentalmente, apoyo. O sea, un profesor que esté contigo en el aula. Se ha hecho también otra compensatoria, que es sacar a los chavales del aula y que tengan ellos el apoyo de manera individual. Pero yo, por ejemplo, eso me gusta menos. *(Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)*

---

<sup>215</sup> Durante el trabajo de campo, varios miembros del equipo recurrieron a este término propio de la jerga pedagógica para referirse a la práctica de adaptar el currículo al “nivel” percibido en los alumnos, pero más a un nivel informal. Las referencias al procedimiento codificado que es oficialmente la “adaptación curricular” (que ha de señalarse y explicitarse públicamente en el expediente del alumno) fueron muy reducidas y su práctica inexistente en los grupos que seguimos. Parece que el recurso a esta medida no es muy habitual, aunque sí lo sea más la práctica de modular los contenidos en función del público y las expectativas que se tienen sobre el mismo, constitutiva del oficio docente.

## 2. *"No se puede enseñar a quien no quiere": alumnos de compensatoria en desdobles*

En los desdobles de compensatoria las condiciones de la relación pedagógica –y, con ello, también las condiciones de observación– se ven alteradas con respecto a los grupos “ordinarios” por la propia composición del alumnado (con características escolares y sociales particulares, más “homogéneas”), el cambio de espacio y la relación que se establece con el docente. A diferencia del grupo “ordinario” de segundo seguido, donde la diversidad en cuanto a rendimiento y disciplina hace más visibles a los alumnos más alejados de la norma escolar y su atención es percibida como un perjuicio al resto de la clase, en el caso del desdoble, donde todos “van mal” desaparece ese referente al que no habría que perjudicar y, con ello, la limitación a la adaptación de los contenidos al “desfase” de los alumnos. En este sentido, los desdobles son percibidos como buenos en parte porque liberan al docente mismo del peso del ritmo del currículo, del perjuicio al resto de la clase. Como en el resto de medidas de “atención a la diversidad”, la adaptación toma como referencia lo que el currículo define como los *mínimos* del curso:

En ellos me he basado en los mínimos. Cogí los mínimos de segundo y he intentado dar los mínimos. En algunas cosas que, que no... O sea, he intentado dar los mínimos porque dije: “Pueden”. Probablemente... ¿Qué es lo que me he encontrado? Me he encontrado que había, por ejemplo, ahora mismo que estábamos con Pitágoras, ¿cuál es el problema? Que no se saben... Te piden “Hallar el área del círculo”. Pues es que no se saben la fórmula. Entonces, he intentado, todo aquello que no sabían, pues dárselo. Entonces, ¿qué pasa con eso? Que vamos muy lentos y se junta la lentitud de la falta que tienen con la lentitud de su falta de trabajo. [...] Y lo único que he hecho es adaptar, o sea intentar todas las carencias que tenían tener que darlas, claro. Pero no son tantas las carencias, o sea... Bueno, pues sí, a lo mejor... Pero las operaciones básicas sí que las... Pues la regla de tres. Pues no la sabían. Bueno, se la recuerdas. Dividir por... trabajar con decimales, se les había olvidado. Pero son chicos que lo han hecho antes. Entonces bueno, pueden recordarlo. O que tienen cabeza, a lo mejor no lo han hecho antes, pero sí lo han entendido en su momento, entonces lo recuerdas. Han trabajado algo. (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

No obstante, los “desfases” y “lagunas” de los alumnos, atribuidos a la falta de trabajo o al olvido, son diversos y, en ocasiones, la adaptación supone una división dentro del aula entre grupos de alumnos con “desfases” percibidos como marcadamente distintos:

En Maribel y en Thais [*alumnas de etnia gitana*] olvídate, están siguiendo cosas de primero. [...] No es como de Maribel o de Thais, que no han trabajado en su vida. Entonces, ahí sí que, claro, no saben dividir, ¡no se saben las tablas! ¡Thais no se sabe las tablas! ¡Thais no

sabía restar con llevadas! ¡Le he enseñado yo a restar con llevadas! Y lo aprendió. Lleva sin venir un mes, dudo ya que se lo sepa ahora. Pues claro, lo aprenden, pero tú no lo trabajas y eso pasa. Entonces, la adaptación que he hecho, quitando a ellas dos, a los demás es recordar todo aquello que no... que habían olvidado. (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

Ello se traduce en las propias prácticas pedagógicas dentro del aula, donde el trabajo con el grupo, basado en la sucesión y repetición de ejercicios reduciendo el espacio al mínimo para la explicación teórica, es distinto que con las dos alumnas más “descolgadas” del currículo, a las que se pone ejercicios aparte. La reducción del currículo se traduce, además, en una modulación de las prácticas de evaluación (se evalúa en función de lo dado, del nivel de partida y de llegada del alumno, no en función del baremo oficial que supone el currículo oficial, como en el caso de los alumnos de grupos “ordinarios”).

En los primeros [*los desdobles de compensatoria de primero*] los que trabajan están aprobando y los que no trabajan, claro, pues no consigo que aprueben. Y tengo también en primero quien lleva el libro de primero, y quien lleva el nivel de tercero y cuarto. Y lo mismo: los que trabajan con el nivel de tercero y cuarto van a aprobar a su nivel, los de primero van a aprobar a su nivel, y los que no trabajan, pues no trabajan. (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

Esta forma de organizar la interacción pedagógica en el aula no evita, sin embargo, las continuas resistencias de buena parte de los alumnos a entrar en el juego escolar: interrupciones, bromas, cuestionamientos directos de la utilidad del conocimiento escolar, interacciones escolarmente ilegítimas entre alumnos, no realización de los ejercicios en clase o de los deberes, devolución de exámenes en blanco, etc. Todo ello genera una sensación de frustración en el docente que puede llegar hasta el cuestionamiento parcial de la propia capacidad docente:

La verdad que es un grupo con el que se me está haciendo muy cuesta arriba esto, ¿eh? Porque veo tal desidia en ellos... En que yo, además, digo, estoy explicando y digo: “Pero, ¿a quién le explico yo...?”. Que, que... Es el grupo más difícil de los que tengo, ¿eh? Porque no, porque veo tan pocas ganas de trabajar, tal falta de interés, tan... Yo ya no sé cómo ganármelos. [...] Pero es que en este grupo no sé a quién salvar. De verdad que no sé a quién salvar. Y es tan deprimente que un grupo de quince -bueno de quince, de doce alumnos- ninguno se salve... Pues hasta te cuestionas tú, ¿no? Dices: “Algo estoy haciendo yo mal, que no me consigo enganchar a estos chicos”. Y no sé, no sé la receta cuál es, la verdad. (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

La autoestima profesional tiende así a protegerse desplazando el problema a los propios déficits de los alumnos, atribuidos o bien al “hábito de trabajo” o bien a la falta de voluntad o mala voluntad escolar, la “desidia”, el “desinterés”:



Pero vamos, que yo creo que el principal problema, son niños sin hábitos de trabajo. Entonces, estar aquí seis horas, pretendiendo que sin trabajar sean buenos, pues es imposible. O trabajan o la lían. Como no trabajan, pues la lían. Eh... se... Si es que es todo un círculo: no trabajan en casa, no trabajan aquí, montan el pollo, se les echa, van a casa, no hacen nada, vienen aquí, han estado dos días expulsados, vuelven a montar el pollo... Es que es un círculo de... Eso, ¿el principal problema? El hábito de trabajo, para mí. (*Pausa*) Y sin eso... enseñar a quien no quiere yo lo veo complicadísimo. [...] Yo, la sensación que tengo este año es que es muy difícil enseñar a quien no quiere. Más difícil que al que no puede, porque al que no puede, dificultad de cabeza la puede suplir con trabajo, y al final mecaniza las cosas. Pero es que éstos no quieren. Y eso... es muy difícil. Se lo decía a Paloma [*orientadora*] el otro día, digo: "Es que quien no quiere... Enseñar a quien no quiere, es complicadísimo". Lo puedes conseguir un día, dos días, pero ¿un año entero? (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

En última instancia, pueden quedar así subsumidas en una cuestión de mera *voluntad* individual las dificultades concretas y diversas de los alumnos: "desfases" que impiden una recuperación del "nivel" esperado en la asignatura o que, aunque ésta se consiguiera, no podrían compensar los "desfases" en el resto y la superación del curso y que invitan, por tanto, a una desimplicación del juego escolar y a una asunción del fracaso; una falta de recursos temporales y culturales de las familias para hacer frente a las dificultades escolares de sus hijos y realizar la labor de "apoyo" y control que la escuela espera de ellas, reforzada a su vez por una dinámica de fracasos escolares que tiende a rebajar las expectativas familiares y sus estrategias de inversión escolar; una mala conducta que esconde una trayectoria de desencuentros escolares y una distancia con respecto a las disposiciones exigidas por el modo de socialización escolar (autocontrol, autodisciplina, ascetismo; una determinada relación con el saber, con el propio cuerpo, con el tiempo, etc.; Millet y Thin, 2003a). Estas condiciones sociales no pueden reducirse a la disyuntiva de sentido común entre *querer* y *no querer*, a veces invisibles a ojos de docentes sumidos en la inmediatez de la interacción y la urgencia de la práctica.

No obstante, la propia ambivalencia de las resistencias, que pueden manifestarse como una *fachada* (Goffman, 1959) en la interacción que no se mantiene siempre inalterada y que puede dar lugar a estrategias opuestas por parte de los alumnos en determinadas circunstancias (por ejemplo, la cercanía del final de curso puede hacer que dejen su fachada más "dura" temporalmente o que la mantengan parcialmente satisfaciendo a la vez las exigencias escolares mínimas que les permitan obtener el aprobado), también contribuye

a esta protección de la imagen de sí y de la implicación afectiva del docente en el trabajo pedagógico<sup>216</sup>.

El reclutamiento de un docente ordinario, como era el caso del de este grupo, en plaza de compensatoria, que aparece inicialmente como una estrategia de permanencia en un entorno conocido (y una evitación de la movilidad obligada del profesorado en los inicios de su carrera), se convierte, en este contexto, en una contingencia de carrera que exige una adaptación a un trabajo más “duro”, a una posición devaluada dentro del profesorado por ocuparse del “trabajo sucio”, de los alumnos más “complicados”.

[...] en septiembre yo no tenía destino y me dijo el director: “¿Te quieres quedar?”. Reconozco que me asustó al principio, ¿eh? Porque dije: “¡Puf!”. Además, como algunos alumnos que había tenido, dije: “¡Madre mía!”. Pero la verdad que hablé con compañeras mías y me dijeron: “Pues mira, yo estoy dando PCPI, yo estoy dando...” –porque no teníamos destino Tecnología–, y dije: “Pues bueno, me quedo”. Y no... A ver, ¿mi sensación? Pues, a ver, es duro. Es más duro que dar clase normal. Es mucho más duro. Ehm... Pero a veces, cuando salvas a algún alumno, te motiva más que en la clase normal. Porque la clase normal sigue su curso y se van salvando ellos. Y aquí un poco... hombre, no es que los salves tú pero sí tienes tú el poder decir: “Voy a tirar de él a ver si lo consigo”. Consigues uno y se te hunden siete. Pero ese que consigues, pues hombre, te es gratificante, desde luego. Porque sabes que en el grupo normal se hubiese perdido. (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

Esta adaptación a un medio difícil se hace en un inicio con la ayuda de otros, que contribuyen a hacer ver el cambio de posición de otra manera, frente al miedo inicial de quien anticipa que dar clase a alumnos de compensatoria no es como dar “clase normal”. Esa adaptación se manifiesta también a través de una oscilación y una ambivalencia muy marcada entre un discurso que enuncia una *frustración* constante en el trabajo pedagógico y un discurso realista de las *pequeñas victorias* que sirve como compensación de la frustración y permite mantener la implicación necesaria para continuar a pesar de todo el trabajo pedagógico: los resultados serían pobres y muy moderados, pero gratificantes a nivel personal, evitando a la vez un cuestionamiento de la propia capacidad personal y de la utilidad global del programa.

Entonces, pues fíjate que yo nunca he trabajado compensatoria, pero ves este tipo de grupos de chicos que se salvan y dices: “Merece la pena”. O sea, que de diez se te salvan cuatro, seis se pierden porque es esa estadística o peor, pues has conseguido dos cosas:

---

<sup>216</sup> Aunque en el discurso docente las resistencias se describan de forma general como un rechazo total a las normas escolares, éstas adoptan formas diversas, más o menos explícitas, más o menos basadas en la oposición directa o en el retraimiento, y variables según las situaciones y momentos.

primero librar al grupo grande de un alumno disruptivo y, luego, salvar a algunos. [...] esa es la sensación que tengo: que libras al resto y que salvas a un 30%. Bueno, pues ha merecido la pena. A pesar de que te tragas mucha Sonia que dices: "Y yo, ¿por qué tengo que aguantar esto?". Porque eso te quema, ¿no? Tener una niña que te trate así un día y otro día y que tú le hables con suavidad y se enerve la tía. (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

A estas tensiones del trabajo pedagógico se une la contradicción entre la intención ideal de una *flexibilidad* que permitiría revisar la clasificación y asignación a estos grupos y su nula aplicación en la práctica, que la convierte en potencialidad no realizada:

Se hace a principio de curso, pero son grupos flexibles. Es decir, que, en la medida en que se vea cómo evoluciona un alumno, puede entrar o salir de un grupo de compensatoria. Aunque la inmensa mayoría están desde el principio hasta el final. (Entrevista: director)

A esa limitación o cierre de las posibilidades de reincorporación a grupos "ordinarios" en las asignaturas en cuestión se añade la dificultad, incluso imposibilidad, de recuperar los "desfases" de los alumnos dentro de las constricciones temporales que marca el propio currículo:

Si esos chicos trabajaran, pues a lo mejor, no en un año, pero en dos sí que podrían alcanzar un nivel como para poder ir a una *diver*. A lo mejor a un tercero o cuarto normal no. El problema es que yo creo que no sé quién va a pasar, ¿eh? (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

Esa imposibilidad de recuperar los "desfases" aparece, en cierta medida, asumida implícitamente por la propia legislación de la Comunidad de Madrid, que, como hemos visto, invita a dirigir a los alumnos de compensatoria a diversificación o PCPI, sabiendo que son candidatos al abandono a pesar de las medidas de "atención a la diversidad". Este efecto limitado, asociado al conocimiento de las situaciones sociales "difíciles" de los alumnos clasificados en compensatoria, puede generar también vivas contradicciones y una sensación de impotencia en el equipo:

Cuando dices: "No, es que tiene un perfil de compensatoria. No, es que tiene...", es como el pez que se muerde la cola, ¿no? "No, es por la situación económica que tiene", o "es esto..." Quiero decir, bueno, aparte de que esté diagnosticado o que sea perfil de integración o de compensatoria... ¿Sabes? Pero luego, a veces, llevan tal desfase curricular o..., por no haber estudiado o por haber perdido un año, que ya llega un momento que ese desfase lo tienen igualmente aunque no sea considerado como ese perfil perfecto de lo que sea. Porque llevan tal desfase, llevan... en sus vidas, que no da más. No da más. (Pausa) ¿Y qué haces? O sea, si te vienen chavales que tendrían que estar en segundo de la ESO, pero tienen un nivel cuarto de primaria, pues... (Entrevista: jefa de estudios)

Independientemente de la explicación del “desfase”, o del etiquetado y clasificación en una u otra medida de atención a la diversidad, éste sería tan grande que las posibilidades de actuar para “compensar” serían mínimas. La impotencia expresada es en realidad la imposibilidad de salirse del marco temporal –la graduación escolar– establecido por el currículo, que condiciona todas las prácticas escolares, incluidas las de refuerzo y compensación de esos desfases, que podrían aplicarse en algunos casos, pero serían ineficaces cuando los desfases se acumulan de una etapa educativa a otra, situando a los alumnos como “irrecuperables” a ojos de los docentes. Ese marco temporal no sólo produce en parte el desfase –al fijar la norma de la que éste se desvía–, sino que limita a su vez las medidas para recuperar el desfase (recuperar más de dos años de desfase en el espacio de un curso tiende a saldarse en un fracaso de la medida).

La escuela es una institución burocrática y, como tal, produce a sus usuarios de forma abstracta y desocializada, pasando por alto sus contextos sociales específicos (Díaz de Rada, 2008: 28–30). En el caso del programa de educación compensatoria, la escuela produce una categoría o agregado –los “alumnos de compensatoria”– de carácter abstracto e independiente de los sujetos sociales concretos y sus circunstancias, incluso a pesar de identificarlos y clasificarlos como tales en función de variables “sociales”. Clase social y etnia pasan a ser “compensatoria”, una categoría institucional con soluciones institucionalizadas y actores prefijados (lo que produce a su vez un efecto delegación). Al tiempo que se escoge a los alumnos por sus “condiciones sociales”, se sitúan esas condiciones como factores externos fuera del alcance de los docentes que les atienden y las soluciones aportadas se ven limitadas a fórmulas pedagógicas, que pasan por formas de segregación más o menos intensas y radicales, cuyos resultados aparecen como muy inciertos incluso a ojos de sus protagonistas y defensores.

La definición oficial del “perfil” de las medidas de compensatoria y su apropiación práctica en el contexto de centro, así como las prácticas de asignación al programa, la constituyen como vía estigmatizada en el interior de la ESO, donde se concentrarían los alumnos más “complicados” de esta etapa desde el punto de vista docente. La historia de las distintas modalidades del programa tanto a nivel “macro” (nacional y autonómico) como

a nivel de centro es el reflejo de una historia de pugnas alrededor de la forma de gestionar la escolarización de las clases populares, pugnas que, como hemos visto, fluctúan y se redefinen en función de las condiciones materiales escolares, que se transfieren al interior de los propios departamentos y que se resuelven a través de compromisos negociados entre las ideologías pedagógicas (más o menos “inclusivas”; concepciones de las propias asignaturas; etc.), las relaciones de poder y los recursos disponibles.

## II. UN “MAL MENOR”: LOS GRUPOS DE REFUERZO CURRICULAR COMO SEGREGACIÓN “SUAVE”

Como vimos, los procesos de clasificación de los alumnos a su entrada en secundaria están en el origen de su asignación a grupos “ordinarios” o a programas de atención a la diversidad consistentes en grupos-clase específicos (de “refuerzo curricular” o, en años anteriores del centro, a grupos específicos de compensatoria), desdobles de compensatoria o apoyos de compensatoria en el aula “ordinaria” en algunas asignaturas. En esos procesos, la consideración de los “retrasos” o “desfases” escolares de los alumnos, su asignación previa a programas de atención a la diversidad en primaria y las valoraciones de su “actitud” y “comportamiento” escolar recogidas en los informes de los colegios, tienen un papel decisivo, de forma que las clasificaciones escolares previas son apropiadas y retraducidas a nuevas clasificaciones escolares.

En ese espacio de posibles escolares, las distintas medidas y los “perfiles” a los que se dirigen se definen unas en relación a otras. De ahí que los grupos de refuerzo curricular se conciban por oposición a la vez a los grupos “ordinarios” y a los grupos de “compensatoria”, entendiéndose como una opción para un “perfil” intermedio entre los “alumnos de compensatoria” y los alumnos no asignados a medidas de atención a la diversidad. Dentro del abanico de medidas institucionales de atención a la diversidad disponible, se considera esta medida una forma de segregación “suave”, menos “mala” que otras.

## A. El grupo de refuerzo curricular: definición del “perfil” y procesos de asignación

Los grupos de refuerzo curricular son una medida especial de atención a alumnos con dificultades desarrollada a iniciativa del centro. Aunque se encuentra al margen de los programas de atención a la diversidad disponibles en la legislación educativa vigente, es practicada también en otros centros y comunidades autónomas, pese a que no es una medida tan generalizada como la compensatoria o la diversificación. El diseño del programa y la definición del “perfil” de alumno al que se dirige corren, así, a cargo del propio centro, a través del equipo directivo y el departamento de orientación. En el centro, llevan aplicándose ocho cursos en el momento del trabajo de campo, por lo que se encuentran institucionalizados e integrados en el tejido institucional del centro. Al tratarse de una medida propia del centro, autorizada por la inspección, no tiene las incompatibilidades legales que tienen entre ellos el resto de programas y ello se aprovecha para reducir la *ratio* incluyendo a alumnos con necesidades educativas especiales en los grupos.

La definición del grupo de refuerzo curricular se hace por oposición al resto de medidas de atención a la diversidad existentes en el centro y no adquiere sentido más que en relación con ellas. En primer lugar, se distingue de los grupos de diversificación, aunque se establece una doble continuidad con ellos. Por un lado, estos grupos se conciben siguiendo el modelo del programa de diversificación, limitado legalmente a tercero y cuarto de la ESO y destinado a alumnos con “dificultades aprendizaje” y “en riesgo” de fracaso (no titulación), importando en parte el formato y sus métodos. La organización “adaptada” del currículo, tomando como referencia los mínimos legalmente establecidos, no llega a adoptar la forma de los “ámbitos” (sociolingüístico y científico-matemático) de diversificación, pero se acerca, reduciendo el número de profesores y haciendo que varios de ellos impartan varias asignaturas a la vez (Lengua y Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales). Al anticipar ese tipo de agrupación al primer ciclo de ESO, como veremos, su objetivo no es tanto ayudar a obtener el título, sino atender a un “perfil” de alumno con dificultades que se juzga desatendido por otras medidas y facilitarle el acceso al programa

de diversificación en tercero<sup>217</sup>. De ahí la segunda continuidad con el programa de diversificación: la sucesión buscada entre ambos programas, preparando a los alumnos (y haciéndoles repetir, en su caso) para pasar del uno al otro, constituyendo así una especie de ESO paralela para alumnos con dificultades:

El perfil era: después de esto, repetían primero o segundo, y pasar a diversificación. [...] Pues yo creo que el perfil, es decir, son chavales que luego los vemos haciendo un tercero, han repetido primero y segundo y pasan directamente al grupo de diversificación, donde están también los ámbitos. Es decir, algo... nosotros hemos adelantado esa diversificación. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO, GRC)

Al tener lugar en los dos primeros cursos de secundaria, coincide en el tiempo con las medidas del programa de compensatoria, de las que también se distingue en cuanto a la organización de los grupos y, especialmente, a la definición de su público específico. Cuando en el centro aún existían los grupos específicos de compensatoria –una medida de atención que también se organizaba a nivel de grupos-clase–, los grupos de refuerzo curricular recogían a los alumnos percibidos con dificultades que no entraban en los primeros por no cumplir el criterio de “desventaja social”:

“[...] son grupos homogéneos, son chavales de bajo nivel curricular, pero en principio no disruptivos, y que, por las razones que sean, no encajan o no han cabido –porque no hay suficientes plazas– en diversificación [*cuando se hacían también en tercero*] o en los grupos de compensación, y, sin embargo, tienen ese desfase. Tienen ese desfase, pero tienen en principio una buena predisposición o no una mala predisposición hacia el estudio.” (Director, 2008)<sup>218</sup>

A pesar de la desaparición de los grupos específicos de compensatoria, estos grupos siguieron manteniéndose, así como su definición por oposición al “perfil” de compensatoria. En la medida en que el nombre del programa es trasladado a los propios alumnos, categorizados por dispositivo, los alumnos de “refuerzo curricular” son opuestos constantemente a los de compensatoria por el equipo (y esto, como veremos, es fuente de conflictos). Los grupos de refuerzo curricular se dirigen a alumnos con “retraso curricular”, “dificultades de aprendizaje”, a los que les cuesta “seguir el ritmo”, pero no necesariamente “con desventaja social” (criterio oficial de compensatoria) y –criterio-filtro– sin “problemas

---

<sup>217</sup> Durante algunos años, los grupos de refuerzo curricular se aplicaron también en tercero, como forma de atender a los alumnos con dificultades que no entraban en el programa de diversificación, pero finalmente se decidió su eliminación en ese curso.

<sup>218</sup> Tanto el grupo de refuerzo curricular como diversificación incluyen ese apellido “curricular” y ambos consideran el “perfil” del alumnado en cuestión independientemente de las causas o factores sociales del “retraso curricular” o las “dificultades de aprendizaje”, a diferencia del programa de compensatoria.

de conducta" (no "disruptivos" y con "buena actitud ante el estudio"), criterio que, como hemos visto, se asocia continuamente al "perfil" de compensatoria:

[...] son grupos que están hechos con alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, pero que tienen buena actitud ante el estudio. Las mismas características que los de diversificación. [...] Aquí, esto lo hicimos hace años para dar respuesta a un número considerable de *alumnos que no pueden, que no pueden seguir el ritmo de las clases, pero sí que quieren, o sea que tienen buena actitud*. (Entrevista: orientadora)

Los grupos de refuerzo también se distinguen los grupos "ordinarios" de primero y segundo, donde el alumnado estaría repartido de forma "heterogénea":

Es decir, en los otros primeros, la diferencia con un primero ordinario es que se intenta repartir a los chavales. Hay chavales que tienen un nivel bueno, se habla con los centros en primero, se dice: "Estos chicos están... tienen este nivel, no tienen problemas, los puedes agrupar de esta forma", se mezclan de todos los centros y se hacen los grupos. Los chavales que ya presentan algún tipo de conductas más disruptivas, algún tipo de problema de conducta, se intenta repartir. El grupo de refuerzo siempre dijimos que se quedase un poco al margen. Primera condición: ningún chaval tiene que tener problemas de conducta, porque estamos, intentamos trabajar de otra forma. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO, GRC)

Si en los grupos "ordinarios" se distribuye a los alumnos "disruptivos" (tal y como figura en su historial de primaria o en las referencias de las juntas de evaluación del año anterior, si son de primero) de forma que se evite su "concentración" y sean así más manejables/controlables los grupos-clase, en el caso de este grupo, al ser especial, se exige que no haya este tipo de alumnos, que se les filtre de forma que se pueda trabajar de forma distinta. Se hace así de la selección de los alumnos y la eliminación de la disrupción la condición para una pedagogía "distinta", y los alumnos descartados quedarían teóricamente en los primeros ordinarios. Estos grupos quedan, por tanto, "al margen" de las prácticas habituales de formación de grupos-clase en el centro y los principios que las regulan.

El público al que se dirige la medida sería así un sector del alumnado percibido como con dificultades pero desatendido por las fórmulas existentes de compensación escolar, al no tratarse del perfil exacto de esos dispositivos. El criterio difuso de "dificultades de aprendizaje", "no seguir el ritmo", etc. en la práctica se construye y hace operativo a partir del "nivel" percibido por el equipo a través del historial académico, el informe del colegio (donde figuran las calificaciones, así como los resultados de la prueba de



diagnóstico de primaria) y, en ocasiones, las pruebas de “nivel” administradas por el propio centro a su llegada, para los alumnos que vienen de primaria:

Los de refuerzo curricular son aquellos que, que te... que se evidencia que tienen un nivel muy bajito, muy bajito, y, como son muchos, pues se les agrupa para poder trabajar con ellos de una forma más homogénea, ¿no? Pero generalmente, suele ser exclusivamente por temas *econó...* con temas académicos, ¿no? O sea, cuando vienen de primero, vienen a primero y vienen de los centros, pues los que tienen unos resultados diagnóstico de las pruebas más elementales son muy bajitos, muy bajitos, muy bajitos, y se les nota. (Entrevista: profesor de Lengua, 2º ESO)

Se entiende así por qué en los discursos cotidianos la expresión “refuerzo curricular” tiende a sustituirse con frecuencia por la de “bajo nivel curricular”, desvelando el eufemismo<sup>219</sup>.

Pero una buena parte de los alumnos que componen estos grupos han repetido primero, de los que la junta de evaluación o el equipo directivo, al formar los grupos, juzga que necesitarían estar en un grupo más “adaptado” (descartando a los alumnos juzgados “disruptivos” o con “mala actitud”). Esta búsqueda de candidatos entre los repetidores, impulsada por el centro, era pensada de forma que (a) los profesores les conocieran y pudieran *certificar* su carácter apto para el grupo (es decir, no “disruptivo”, ni demasiado desfasado), y (b) los alumnos cumplieran ya el criterio burocrático de entrada a diversificación (haber repetido al menos un curso en el primer ciclo de ESO). El proceso de asignación al grupo reposa, por tanto, sobre esas operaciones de construcción del “nivel” del alumno, en el caso de los alumnos que llegan de primaria, y sobre la definición del “perfil” del alumno consensuada en junta de evaluación, para los repetidores, debiendo, a su vez, negociarse estas propuestas en el momento de la formación de los grupos-clase, en función de las plazas disponibles en los distintos grupos y dispositivos de atención.

No obstante, a principios de curso se deja aún cierto margen para revisar la composición de las clases y cambiar a alumnos de un grupo a otro según el criterio docente, lo cual puede ser vivido como una arbitrariedad por los propios alumnos, especialmente, si, como en el ejemplo siguiente, tal decisión no va acompañada de una explicación

---

<sup>219</sup> No obstante, aunque se considere un grupo de “bajo nivel”, no se trataría de una agrupación de los alumnos de “más bajo nivel” (identificados con los de compensatoria y repartidos por los grupos “ordinarios”), de forma que no se identifica por parte del equipo como con una forma directa de segregación por “nivel” de rendimiento como las que se practican en otros centros.

razonable para el alumno (al que, por supuesto, se le ocultan todos esos juegos de categorización y negociaciones que hay detrás de la decisión de cambio):

Lo que me molestó bastante es que primero estuve en esa clase, luego me cambiaron a primero A y, después de primero A, me cambiaron otra vez a la misma clase. Y eso no lo entendía por qué. –¿ESO FUE EN ESTE CURSO? –Sí. Estuve una semana o así en esa clase. No, dos, tres días. Luego, me cambiaron a la otra. Estuve dos semanas. Y luego, me cambiaron ya definitivamente aquí. –¿Y POR QUÉ FUE ESO? –No sé. –¿NO TE DIJERON...? – Llegó un día que me dijeron: “Te han cambiado a la clase de primero A”. Dije: “Vale”, y me fui a primero A. Y otro día me dijeron: “Tienes que volver a tu clase de antes”, y me tuve que ir otra vez. (Entrevista: alumno de fracción precaria de clase popular, ecuatoriano, 1º ESO)

Además, estas revisiones y modificaciones a principios de curso, solicitadas por los docentes del grupo según su percepción de sus alumnos en las primeras semanas, pueden encontrarse con resistencias por parte del equipo directivo. Para poder hacer frente al problema de la inadecuación de los alumnos al perfil, se estableció como norma en el centro que estos grupos fueran “abiertos” o “flexibles”, es decir, que el equipo docente pueda decidir a quién incluir o excluir del mismo. No obstante, una vez contruidos y “equilibrados” los grupos por la jefatura de estudios, este órgano se resiste a introducir cambios que supondrían nuevos “desequilibrios” en el cuidadoso reparto de alumnos según sus “perfiles”, para evitar tener que volver a re-equilibrar los grupos:

Porque también se decía que ese grupo quedase un poco abierto. Es decir, se forma en primero. En octubre, con la evaluación inicial, que tuviésemos siempre la posibilidad de modificar los chavales, porque hay, en esa evaluación, chicos que podrían formar parte de este grupo y algunos que deberían salir. Pero luego, esa flexibilidad tan aparente luego cuesta un montón. Porque te empiezan a decir: “Es que están todos los primeros parecidos, tal”. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO, GRC)

La definición, delimitación y selección de una población (la “adecuación” del perfil) es considerada una condición de la eficacia de estas medidas institucionales extraordinarias –condición técnica como condición del buen funcionamiento pedagógico–. En esas operaciones de delimitación y selección del público adecuado a la medida se produce, por tanto, una exclusión de otros públicos que es justificada por motivos técnicos: alumnos de otros “perfiles” más estigmatizados escolarmente dificultarían la clase de trabajo pedagógico “distinto” que se querría realizar en estos grupos, al no tener la buena disposición escolar requerida ni el “nivel” esperado. A este paradójico *carácter selectivo y excluyente* de una medida concebida como “inclusiva” –común, como veremos, con el programa de diversificación– se une una definición compartida de la misma como una

oportunidad, una “suerte” (al tener características que se entienden como más favorables o mejores desde un punto de vista pedagógico en comparación con las de los grupos “ordinarios”). Se trataría de un “recurso” especial que no se da a cualquiera y que se espera que los alumnos “aprovechen”, como veremos, generando indignación en los docentes cuando se percibe que no es así y generando conflictos acerca de los alumnos *dignos* e *indignos* de la medida.

Idealmente, se trataría, por tanto, de alumnos con desfase, “descolgados”, pero no tanto como los de “compensatoria” (más de dos años de desfase), y, sobre todo, sin “problemas de conducta”, no “disruptivos”, es decir, con cierta actitud pro-escolar:

[...] un poco el perfil de los chicos, eso te lo contaron, eran chavales que se quedaban un poco *descolgados* de... de... del currículum, no recibían una atención muy concreta y adaptada a su nivel. [...] Entonces, siempre se decía que ese grupo fuese un poco con chavales que no presentasen problemas de conducta y que tuviesen un perfil de diversificación, es decir, que teníamos que tener claro qué tipo de chavales. Incluso se decía que fuesen chavales, si se puede, en su mayoría repetidores en primero, porque así los profesores conocían a este tipo de chicos y ya se veía que tenían un perfil adecuado para ese grupo. [...] Yo es que ha sido un grupo que me ha entusiasmado siempre. Porque creo que hay chavales que es injusto, que nadie les atiende dentro de las posibilidades. Los que son buenos van a tirar. Los que son muy malos, disruptivos y tal, casi siempre han recibido apoyos de compensatoria y tal. Y estos chavales que tienen dificultades simplemente curriculares... son buenos, pero pobres. No, entonces por eso me ha parecido interesante. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO, GRC)

La definición del destinatario ideal del programa enlaza así con las jerarquías simbólicas que se establecen entre “perfiles” de alumnos (y, con ello, entre dispositivos institucionales) desde el punto de vista docente: en lo más bajo de la jerarquía, estaría el alumnado considerado más “difícil” por su “desfase” y su “actitud”, el de compensatoria, en general asociado al estereotipo docente del alumno que *puede, pero no quiere* (o incluso que *ni puede ni quiere*, cuando se juzga que su retraso es irrecuperable); por encima de ellos, un peldaño menos “difíciles”, estarían los de los grupos de refuerzo curricular, con dificultades, pero con buena actitud, asociados al estereotipo del alumno que *quiere, pero no puede*, que trabaja, pero al que le cuesta seguir el ritmo; por encima, estarían los menos “difíciles”, quienes no necesitarían una atención especial a través de dispositivos específicos para seguir su escolaridad (a su vez divididos en distintos “niveles” de rendimiento).

En este sentido, el de refuerzo curricular no es concebido como un grupo al que irían a parar los “peores” en términos de rendimiento y comportamiento, que, asociados a

los "alumnos de compensatoria", estarían repartidos en grupos "ordinarios" (con desdobles de compensatoria en algunas asignaturas), sino al que irían alumnos con dificultades, pero, en palabras de un profesor, "*recuperables*", a diferencia de los anteriores. El grupo no es concebido, por tanto, como un grupo de relegación o segregación de los "peores", sino como un grupo de apoyo a los "rescatables". Tal distinción implica que, desde su entrada en el centro, se anticipa quiénes van a tener dificultades para acabar la ESO y, dentro de ellos, se distinguen categorías de dificultad a las que se dirigirán medidas distintas. Ese estatus de alumnos "rescatables" no se concretará, sin embargo, en una recuperación del "nivel" para su posterior devolución a grupos "ordinarios", sino en una carrera escolar en secundaria programada de antemano dentro de la malla institucional de las medidas de atención a la diversidad.

## B. "Tienen muchas carencias de todo tipo": representación de los alumnos y producción de expectativas

El sujeto que se construye en el discurso que envuelve esta medida es uno "que no puede seguir el ritmo" (dificultades, bajo rendimiento), pero "quiere" (buena voluntad escolar), por tanto necesitado de ayuda, de mayor atención y de que se les den "las cosas un poquito más dirigidas" (orientadora). Esta representación genérica de los alumnos del grupo como *recuperables* frente a otros, emerge en la comparación con otras clases del mismo curso:

Porque el otro grupo de primero de la ESO, eh, hombre también, pero tienen más, son más reticentes a dejarse hacer. Ponen más, cuestionan más. Y luego, en ese grupo, en el primero E por ejemplo, hay tres individuos que están resabiados. O sea, cualquier torero sabe que si se ha metido en una plaza de toros con un torero ya toreao, tiene muy pocas posibilidades hacerlo bien. Y aquí hay tres toros toreao de antemano. O sea, chavales que vienen de vuelta, repetidores, que te lo dicen muy claro, que "yo voy a hacer lo que se me ponga en las pelotas. Tú tienes dos cosas que hacer: enfadarte y volverte a desenfadar, porque yo no voy a cambiar nada". [...] En ese grupo hay tres chavales que están resabiaos y no siempre colaboran. Uno nunca. [...] Pues eso no se produce en el primero de refuerzo curricular. En

el primero de refuerzo curricular es gente toda más humilde, más, que aceptan cuál es su realidad.<sup>220</sup> (Entrevista: profesor de C. Naturales y Matemáticas, 1º ESO, GRC)

Vemos, por tanto, cómo el hecho de que se les califique como “recuperables” tiene que ver, no sólo con tener un “desfase curricular” menor, sino con su docilidad (identificada aquí con una actitud positiva de “humildad” frente a una actitud negativa de “reticencia” y “orgullo”) y su disposición a la “colaboración” (Willis, 2011 [1977]).

Alumnos en su gran mayoría de familias de clase popular, bien pertenecientes a fracciones en riesgo de exclusión, a fracciones desposeídas y precarias o a fracciones más “instaladas” de las mismas, algunos de ellos de origen extranjero (seis) y otros de etnia gitana (cinco), son objeto de una representación en ocasiones *miserabilista* y basada en el *déficit*, que acentúa sus “carencias de todo tipo” (económicas, familiares, afectivas, intelectuales). La variedad y acumulación de sus déficits es también reiterada con frecuencia y señalada como dificultad para el trabajo docente: el grupo sería un cóctel de problemas difícil de llevar.

Entonces... situaciones familiares, situaciones económicas, es un grupo muy especial, ¿no? Por todo eso mezclado, ¿no? (Entrevista: jefa de estudios)

Y, entre ellos, todos tienen unas circunstancias familiares muy especiales. Familias desestructuradas, generalmente, o, cuando no son desestructuradas, en condiciones económicas muy pobres, o grupos ya étnicos, que... bueno, pues con su absentismo, tienes bastante condicionantes. (Entrevista: profesora de Lengua y C. Sociales, tutora, 1º ESO, GRC)

Si bien, en algunos casos, esta visión de los alumnos del grupo como población “deficitaria” se vincula en los discursos docentes con sus condiciones sociales y materiales de existencia (falta de recursos económicos, pobreza, falta de empleo, condiciones de vivienda precarias), esta relación tiende a quedar en segundo plano frente a la visión que centra el “déficit” en sus “carencias” de tipo afectivo, curricular o cognitivo (o bien se mezclan ambas en un todo confuso y ambiguo donde no se distinguen las relaciones y efectos propios de cada una):

Pero sobre todo eso, creo que son niños que lo que más necesitan es mucho refuerzo, mucha atención, mucho cariño. Y saber también que hay una mano dura. Porque hay veces

---

<sup>220</sup> La analogía con el toro toreado es muy elocuente: la enseñanza aparece como enfrentamiento entre el torero (profesor) y el toro (el alumno), donde el primero debe dominar al segundo; en este caso, el toro toreado, resabiado, aparece por ello como ingobernable (no se le puede cambiar). Se asume que el repetidor tiene muy pocas posibilidades de tener éxito tras la repetición, sin por ello cuestionar la repetición en sí misma (la responsabilidad queda del lado del alumno).

que les falta pues mucha disciplina, sobre todo porque tienen muchas carencias, incluso disciplina de parte de familia. Por parte de familia. Descontrolan mucho, tienen mucha... muy poca capacidad de concentración... (Entrevista: profesora de Lengua y C. Sociales, tutora, 1º ESO, GRC)

Aunque se presente a los alumnos como “el reflejo de una situación familiar y personal”, ésta es remitida fundamentalmente a lo que se entiende como “déficits” familiares (familias “desestructuradas”) o psicológicos, y carencia de recursos económicos. No obstante, esta carencia de recursos económicos se hace visible únicamente cuando los docentes tienen conocimiento de ella y tomando como referente una parte de estas situaciones, las más duras y cercanas a la exclusión. Si bien se mencionan el “tipo” de familia, la situación socioeconómica y la etnia (mediada por las representaciones comunes en el centro y en la educación sobre estas cuestiones), queda invisibilizada en sus discursos una de las cuestiones fundamentales: el capital cultural, cuyos efectos tienden a psicologizarse hablando, por ejemplo, de “problemas de comprensión”.

Los discursos sobre los alumnos del grupo oscilan así entre el miserabilismo y la psicologización, entre el reconocimiento de los factores externos que producen la desventaja y la atribución de las dificultades a “déficits” individuales o familiares<sup>221</sup>. En el discurso de una de las profesoras de pedagogía terapéutica, por ejemplo, tras evocar con cierta lucidez los efectos de la socialización familiar, se pasa directamente a construir a los alumnos del grupo en base a un relato psicológico que sitúa el *quid* de sus dificultades escolares en el sentimiento de “fracaso” y frustración, situando la clave de su relación con la escolaridad en la autoestima y la “motivación”:

Es un grupo que tiene... cada uno tiene una historia personal de fracaso que tienes que romper. O sea, la autoestima de estos chicos está bastante limitada. Piensan que van a fracasar *a priori*. ¿Eh? Entonces, las dificultades más grandes vienen de que, en su medio social, sí se entiende como importante el venir a la escuela, el venir al instituto y trabajar, pero no se perpetúa esa importancia en el día a día. Entonces, no sirve con que me digan “tienes que hacer esto”. No, estos chicos necesitan un pequeño acompañante –puede ser cualquier otro adulto– que diariamente se interese, aunque sean cinco minutos: “Me siento contigo, vemos qué haces y...”. Porque no basta con que el adulto les diga oralmente que eso es importante. Yo a veces he tenido la sensación de que les exigimos a los adolescentes lo que sus adultos no son capaces de dar en el tiempo de una manera sostenida. Entonces, esa es una dificultad muy importante. Otra dificultad muy importante son las carencias a nivel económico que tienen, que también las tienen. Entonces, de alguna manera, eso te

---

<sup>221</sup> López Calvo y López Calvo (2013: 10-11) también detectan esta *ambivalencia* entre la comprensión de las “condiciones socioculturales desfavorecidas” de los alumnos y su interpretación desde el “hándicap”, como “deficiencias”, en el discurso de los docentes de los programas de atención a la diversidad.

deja inmerso en una subcultura de que "bueno, yo estoy aquí y aquí es donde estoy y aquí es donde voy a estar". Y mina tu propia autoestima, porque "he fracasado, estoy aquí, que... yo ya tengo que... no valgo para otra cosa". (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Matemáticas, 1º ESO, GRC)

Atribuye así un relato interno uniforme de resignación y de asunción de un fracaso personal necesario a los alumnos del grupo, situando el lugar de la intervención para luchar contra ello, por tanto, en el aspecto de la autoestima y la motivación, dotando al trabajo docente de una función psicológica adicional. Sería, según la visión consensuada expresada en junta de evaluación, "un grupo que necesita mucha atención, mucho apoyo y apoyo familiar y afectivo". Este discurso docente que atribuye una asunción del "fracaso" a los alumnos como causa de sus dificultades escolares también sirve a los docentes para defender a sus alumnos de la atribución implícita de "falta de capacidad", compensando a su vez esa devaluación del programa y, con ello, dignificando su propia posición (López Calvo y López Calvo, 2013: 12):

Yo no aprecio que tengan menos capacidad que el otro primero, que por ejemplo es un grupo ordinario, no les noto. Les puede costar más o menos retener, tienen menos estrategias de estudio. Ellos se han *autodiscursado* de que son cortitos, de que... yo creo que ellos han hecho ya una tarea de poda, desgraciadamente, y bueno, pues son más humildes y más dóciles en ese sentido. (Entrevista: profesor de C. Naturales y Matemáticas, 1º ESO, GRC)

No obstante, la atribución de "falta de capacidad" aparece como el producto de una autolimitación del propio alumno, como un proceso psicológico individual donde el papel de los jueces escolares se invisibiliza. Además, se da otra ambivalencia cuando a esa autolimitación de los alumnos, señalada como negativa, se añade paradójicamente una consecuencia positiva desde el punto de vista docente: ello les haría "más humildes y más dóciles", por tanto, más manejables desde el punto de vista docente (a diferencia de los alumnos "complicados" de los grupos ordinarios).

Los alumnos del grupo aparecen representados de forma homogénea, en el discurso de los profesores, como alumnos sin mala voluntad escolar ("es un grupo de buena gente"), pero con un "nivel" bajo y a los que "les cuesta" satisfacer las exigencias escolares (entregas, trabajo, esfuerzo, atención), la disciplina de trabajo exigida (el "hábito de trabajo") y facilitar el trabajo docente. En el caso de una docente con larga experiencia en estos grupos, aparece incluso como un grupo con un "nivel" bajo incluso dentro de lo habitual para esos grupos, lo cual habría llevado a los docentes a insistir en contenidos

"básicos", "funcionales". Esta visión es llevada al extremo en la junta de evaluación final, donde sentencia que "si se hiciera una evaluación psicopedagógica, saldría todo el grupo con necesidades educativas especiales" (criterio asumido como válido por el resto al tratarse de una PT), incurriendo en una psicologización y en una clara patologización de los "déficits" ligados a su origen social y su escolarización previa.

Además de ese énfasis relativo en los aprendizajes considerados *instrumentales* o *funcionales*, se presupone en los alumnos del grupo una mayor destreza *práctica*, por oposición a lo *teórico* o más académico/intelectual, que, paradójicamente, se contribuye a producir, enfatizando el aspecto "práctico" de la enseñanza (enseñando la Lengua o las Matemáticas de una forma más "práctica").

Todo ello contribuye a producir unas expectativas muy bajas por parte de los profesores sobre el presente y el futuro escolar de los alumnos del grupo, que aparecen como un alumnado siempre necesitado de ayuda externa, pasivo, dependiente, sin autonomía ni capacidad de ajustarse a la ESO "ordinaria", y, por tanto, condenados a una escolaridad asistida y encuadrada dentro de la malla protectora de las medidas de atención a la diversidad:

Has hecho una adaptación, has bajado. Con lo cual esos alumnos sabes que su derivación o esta fase de su vida va a ser siempre ayudados. Incluso en tercero de diversificación, cuarto de diversificación... Eso sí, no les veo haciendo un Bachillerato. Pero es que el único camino en este país no es el Bachillerato. Hay Ciclos Formativos de Grado Medio que son cojonudísimos, que son perfectamente aptos estos chavales para llevarlos a cabo. Porque lo que tienen es muchísima práctica y poca teoría. Y ellos las prácticas se les dan bien. Lo que es manipulación, lo que es... Lo que no llegan es a la... a la ascética de tener que ponerte un programa de trabajo, un hábito de estudio y pum, pum, pum. Ahí no. Pero lo que es trabajar, ellos van a trabajar. Y pueden con un Ciclo Formativo de Grado Medio. Con lo cual, tampoco me asusta. O sea, no... Y si hay alguno que decide hacer Bachillerato y luego se va a la universidad y se hace su carrera y luego se hace su tesis, y resulta que se hace doctor, pues yo me quitaré el sombrero como es conveniente. Pero no... Me lo puedo imaginar, quiero decir que no es algo que yo vea impensable y me dé risa. Lo veo muy difícil [...]  
(Entrevista: profesor de C. Naturales y Matemáticas, 1º ESO, GRC)

Estas expectativas enlazan con la propia definición del "perfil", que asume una aspiración rebajada por parte del propio profesorado al "nivel" que se presupone en el grupo: que los alumnos pasen al programa de diversificación en el segundo ciclo de ESO, excluyendo la posibilidad de incorporación a la ESO "normal" (en grupo "ordinario"), y puedan aspirar a un destino escolar en FP, excluyendo de partida su capacidad para cursar la vía "noble" del



Bachillerato<sup>222</sup>. Titular por diversificación es definido de partida como el *máximo* al que pueden llegar estos alumnos en la ESO, así como el objetivo pedagógico para el que van a prepararles los docentes (por tanto, contribuyendo en la práctica a realizar dicha expectativa). No obstante, la representación de sus dificultades en este caso es tal, que algunos docentes llegan a sospechar de la posibilidad de alcanzar este objetivo:

Si no, yo no les veo a muchos en *diver*, ¿eh? No les veo. Les veo más un perfil hacia un PCPI. [...] Me estoy imaginando, dentro de dos años, los que pueden formar parte del programa de *diver* y muy poquitos. Muy pocos. [...] ahora mismo, aquí, yo veo aquí, lo que te he dicho, muchos chavales con un perfil más de PCPI que de *diver*. Es decir, dudo que puedan sacarse... el título de Graduado en ESO, y eso que yo no me pongo, digo, súper-estricta, porque tampoco les damos un título de doctor tal, es el Graduado. Entonces, yo creo que muchos van a abandonar. Repetirán en grupos ordinarios, algunos serán más absentistas todavía, y luego, algunos repetirán en el grupo de 1º de refuerzo –que a ver cómo se forma– y otros pasarán al grupo de refuerzo, que espero que sea ya más ajustado. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO, GRC)

Sin embargo, esta representación genérica de la clase, que tiende a acentuar la homogeneidad, contrasta con el discurso de los docentes sobre alumnos concretos, que expresa la heterogeneidad: habría, según ellos, unos pocos alumnos que podrían estar en un grupo “ordinario”, un cierto número alumnos que no sobrevivirían fuera de las medidas de atención a la diversidad, otros que no “merecerían” estar en el grupo por su “actitud”, etc. A final de curso, se dibujarán, como veremos, varias trayectorias posibles: salir del grupo y pasar a uno “ordinario”, ya sea repitiendo primero o promocionando a segundo (por imperativo legal), por considerarse al alumno alejado del “perfil” buscado; repetir curso en un grupo de este tipo; pasar a segundo curso dentro de un grupo de este tipo.

---

<sup>222</sup> El discurso que despliega el docente acerca de las “muy buenas” FP que existen forma parte aquí de una estrategia de compensación de la desvalorización implícita en su discurso anterior, en el que los alumnos con dificultades del grupo aspirarían a FP y no podrían aspirar a Bachillerato. Enlaza así con el discurso común en el mundo educativo acerca de la necesidad de revalorizar la FP en España frente a la “excesiva” demanda de Bachillerato. Esta defensa explícita de la FP entra en contradicción, primero, con la práctica de orientar a los alumnos que se juzgan menos capaces a esta enseñanza (como señala Bourdieu, un título vale lo que valen sus detentadores; Bourdieu, 2002b [1984]: 148) y, segundo, con la identificación de la oposición Bachillerato-FP con la oposición teoría-práctica, definición social que jerarquiza simbólicamente ambas vías y las dota de un valor social diferencial: las causas, en última instancia, de ese supuesto “desequilibrio” en la demanda que tan habitualmente se señala. Así, un discurso en apariencia revalorizador de la FP puede contribuir al mismo tiempo a su devaluación.

## C. Un grupo “duro”: las tensiones del trabajo pedagógico

Teóricamente, la participación de los docentes es *voluntaria*, para que sepan “a qué se enfrentan”, es decir como forma de autoselección previa, para que sean los más “motivados”, concienciados o acostumbrados a este tipo de enseñanza o alumnos los que acaben haciéndolo. En la práctica, se decide en función de las negociaciones internas de los departamentos, con los turnos que establecen en el reparto de los grupos, donde juegan la antigüedad de los profesores, las relaciones de don-contradon que generan obligaciones entre miembros del equipo, y las propias estrategias de evitación de grupos o cursos (y elecciones muchas veces por descarte) por parte de los docentes:

¿Que por qué lo cogí voluntaria? (*Ríe*) La rueda de elección de grupos. Queda un segundo y un primero, el grupo de segundo es de refuerzo curricular, y primero no me atrevo a dar, y... me cogí el segundo, el de refuerzo curricular. [...] O sea, te digo que lo cogí por ronda, pero lo cogí sabiendo lo que cogía. Porque yo ya había tenido dos años anteriores el grupo de refuerzo. O sea, que no fue “Vamos, me cojo esto porque profesionalmente no tengo otro mo... otro sitio que, otra cosa que coger”. No, lo cogí porque sí. Porque, bueno, dentro de lo que me quedaba, digo: “Vale”. Pero resulta duro... ese tipo de grupo. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

La percepción compartida de la “dureza” de estos grupos, ligada sobre todo a la “dificultad” de lidiar con los alumnos, pero también a la necesidad de adaptarse a otras dinámicas del trabajo pedagógico o de impartir otras asignaturas, hace que puedan ser objeto de estrategias de evitación por parte de los docentes, pero también de estrategias de inversión emocional en estos grupos como forma de distanciarse de las rutinas de los grupos “ordinarios” y distinguirse o hacerse valer en el centro como defensor de la ideología “progresista” e “inclusiva” que los inspira o como docente “comprometido” con el “proyecto de centro”<sup>223</sup>.

---

<sup>223</sup> Además del aspecto de afinidad ideológica con la inspiración “inclusiva” de estos programas, los docentes muestran en ocasiones una identificación emocional (especialmente quienes llevan más tiempo) con el programa y con el “perfil” de alumnos al que se dirige (de “bajo nivel”, pero con buena actitud), a los que se percibe injustamente olvidados por las medidas oficiales: “Yo es que ha sido un grupo que me ha entusiasmado siempre. Porque creo que hay chavales que es injusto, que nadie les atiende dentro de las posibilidades.” (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO). Ese “perfil” de alumno que *quiere, pero no puede* es un tema habitual de las conversaciones entre profesores, que evocan con frecuencia el sentimiento de *pena* que estos alumnos trabajadores les generan, por oposición a quienes son percibidos como alumnos con mala voluntad (sentimiento que, a su vez, remite a la *encarnación* de los criterios del juicio escolar por parte de los docentes). De ahí que, en términos comparativos, pueda

¿POR QUÉ TE OFRECISTE VOLUNTARIA CON ESTOS GRUPOS? –(*Toma aliento*) Alguien lo tenía que coger. (*Ríe*) Y aunque soy una de las primeras del departamento y podría elegir grupo superiores, sí creo en el proyecto. (Entrevista: profesora de Lengua, 1º ESO, GRC)

LO DEL GRUPO DE REFUERZO, ¿TÚ TE METISTE VOLUNTARIAMENTE O...? –Sí, sí. Sí, además por coherencia, dentro del equipo, yo soltaba el equipo directivo, me habían hecho el gran favor de comprender que yo no podía seguir, y bueno “yo colaboro con vosotros a muerte”. [...] Y claro que lo pedí, lo, lo, la propuesta la hicieron: “¿Tú estarías dispuesto a...?”. “Sí, sí”. (Entrevista: profesor de C. Naturales y Matemáticas, 1º ESO, GRC)

El hecho de reducir el número de profesores, concentrando en algunos de ellos varias asignaturas y ampliando el número de horas con el tutor, para trabajar de forma “distinta” supone un mayor control y encuadramiento de los alumnos, de nuevo en una zona intermedia entre la pedagogía de primaria (menor número de profesores, fronteras más difusas entre asignaturas y contenidos) y la de secundaria (mayor número de profesores, fronteras marcadas entre asignaturas y contenidos). Esta forma de proceder es común con el resto de grupos “especiales”: con quienes “falla” la socialización escolar, más socialización escolar, o más intensa en determinados puntos<sup>224</sup>. A ello se une, en el mismo sentido, la redefinición a la baja de las expectativas de la transmisión escolar a los “mínimos” de la etapa y el énfasis en los contenidos denominados “instrumentales” (lectura, escritura, comprensión), que se consideran la *base* de todos los aprendizajes escolares. Podemos interpretar esto en términos de Bernstein (1975a), recurriendo a los conceptos de *clasificación* –intensidad de la frontera entre contenidos– y *enmarcado* –grado de control sobre lo que se transmite y recibe en la relación pedagógica–. En el grupo de refuerzo, la clasificación parece más débil que en los grupos “ordinarios”, si bien todavía fuerte (puesto que la reducción de la separación entre asignaturas en la práctica es tenue, se limita sólo a unas pocas y depende de los propios docentes). Asimismo, se da un *enmarcado* más débil, en la medida en que la limitación a los mínimos del currículo oficial permite a los docentes mayor libertad para organizar los contenidos y planificar formas distintas de transmisión,

---

leerse como *injusticia* su falta de atención, frente a esos otros alumnos que recibirían atención sin “merecerlo”, y que el programa encuentre así un fundamento asentado en el sentido práctico docente.

<sup>224</sup> Al menos esa es la teoría que subyace a estas medidas, pero, en la práctica, el propio hecho de que los grupos se formen con alumnos con dificultades por su menor familiaridad con la cultura escolar y su menor capital cultural familiar sirve de freno a esa intensificación de la socialización escolar al multiplicarse las resistencias (activas o pasivas) a la misma. Del mismo modo, hay que precisar que este intento de intensificación se da en el mismo espacio temporal que al resto, no se basa en un incremento de horas.

pero fuerte en la medida en que esos mínimos están claramente delimitados y explicitados y sometidos a un mismo marco temporal.

Dar clase en el grupo de refuerzo curricular implicaría una cierta postura o actitud mental, un cambio de mirada que va unido a esa representación de los alumnos como “con muchas carencias”, y que implica una cierta redefinición de las expectativas, una modulación de los juicios docentes y una mayor tolerancia frente a determinados comportamientos o dificultades que en otros grupos con otros alumnos no se tendría necesariamente. Cuando este cambio de actitud no tiene lugar como se espera, o como unos y otros creen que debería tener lugar, puede generar conflictos más o menos soterrados en las interpretaciones de los docentes acerca de la forma de juzgar a sus alumnos o la forma de abordar el trabajo con ellos, generando así contradicciones dentro del profesorado. En las juntas de evaluación, por ejemplo, un docente mostró algunos juicios tajantes y crudos sobre algunos alumnos del grupo que otros buscaron compensar remitiendo las dificultades académicas a sus circunstancias personales o familiares desfavorables, por tanto, con un discurso más “comprensivo”, acabando la tutora por confiarme, a modo de “confesión”, que el docente en cuestión no acaba de entender el tipo de grupo al que se enfrentaba. Ello no significa que los juicios escolares no se manifestaran nunca de forma cruda y tajante, o desvinculada de las condiciones sociales y personales de los alumnos, pero, en momentos de disenso, algunos juicios podían resultar relativamente “desacreditados” si eran interpretados negativamente por el resto de docentes.

Al incluir a alumnos “con necesidades educativas especiales” en estos grupos, se aprovecha a la vez la legislación relativa a su atención para reducir el número de alumnos del grupo y poder recurrir a la figura de las profesoras de apoyo (oficio claramente feminizado), de la especialidad de pedagogía terapéutica, empleándolas no sólo para trabajar con estos alumnos, sino con todo el grupo. Esto implica una particular *división del trabajo pedagógico* entre los dos docentes, donde la profesora de apoyo aparece como una docente secundaria, subordinada y complemento del docente titular de la asignatura (jerarquía no explicitada, pero dada por hecho), con quien debe encontrar un entendimiento y un acomodo. Esta adaptación al trabajo con otro profesor puede ser más

o menos difícil según su conocimiento previo y la familiarización del docente principal con este tipo de relación pedagógica:

Y también para trabajar dentro en un apoyo, oye, tiene que haber ahí cierta empatía, eh, entonces pues me ha costado. Es decir, ahí encontrar, me imagino... Eh, los chicos les ha costado también adaptarse un poco. Y yo encontrar mi sitio también. [...] Luego, si esto da resultado, los profes te reciben fatal a veces. Por ejemplo, con Concha, ella nunca había participado, y no me recibió fatal, no quiero decir eso, pero que no están acostumbrados a que haya otra persona dentro del aula. Entonces, son, un poco... muestran un poco de recelo y tal. Una vez que se acostumbran, ya casi, ya te preguntan: "¿Pero hoy no entras? ¿Pero hoy no vienes?", ¿sabes? En cuanto se olvidan que tú no eres una amenaza, que lo que vas a hacer es echar una mano y que estás ahí y tal. Y además los chicos se acostumbran fenomenal. Tú, como has visto, están... para ellos dos profesores es lo normal. Y entonces, una vez que se han acostumbrado a esto para ellos es lo normal. Y el profesor se relaja y entonces ya es que ya llevas tutorías compartidas,... Yo, con otros profesores que he trabajado muchísimo, terminas con una implicación en el grupo tremenda, eh. (Entrevista: profesora pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO, GRC)

Esta redefinición de la división trabajo pedagógico, limitada a determinadas asignaturas, suele traducirse, en la práctica, en una división de papeles en la interacción entre ambos docentes: el profesor titular tendría el mando de la clase, establecería las tareas y los contenidos, marcaría los tiempos, en definitiva, se ocuparía de definir el "ritmo" (lo que se acompañaría de una voz más alta y una tendencia a mantener la posición espacial en el aula), mientras la profesora de apoyo adoptaría un papel discreto, de acompañamiento, empleando un tono de voz más bajo, moviéndose por la clase y acercándose a los alumnos para asegurar una atención más individualizada. En esta división del trabajo en el aula no es raro que se descargue buena parte del trabajo de vigilancia y control de la conducta en la profesora de apoyo que, moviéndose por el aula y acercándose a cada uno, puede asegurar una función de control discreto mientras el docente de la asignatura se dirige al grupo en general, conservando la autoridad sobre el trabajo propiamente pedagógico<sup>225</sup>.

En esta forma de trabajar pueden aparecer a veces tensiones alrededor de la definición de las prácticas pedagógicas *legítimas* con el grupo (sin que se manifiesten en conflictos explícitos entre docentes):

[...] creo que en estos grupos hay veces que hay que dar todo el trabajo muchísimo más estructurado. [...] Pero yo creo que sí que ella, su forma de trabajar es poco estructurada. Entonces, el libro empezaba hoy por la página 120, mañana por la 40, pero... mm, ellos se

---

<sup>225</sup> En otras ocasiones, la asimetría en la división del trabajo puede difuminarse más, cuando se trabaja, por ejemplo, dividiendo la clase en grupos y ambos docentes se encargan de moverse entre las mesas supervisando la realización de los ejercicios.

han despistado un poco, eh. Yo creo que necesitan trabajo muy, muy pautados, muy estructurados, y creo que en eso ellos han tenido dificultad. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO, GRC)

Otra contradicción o tensión que se manifiesta, por tanto, en el trabajo pedagógico con estos grupos se da entre la idea de que en ellos se tiene más libertad pedagógica para innovar, y experimentar prácticas distintas, y la idea de que se hace necesario pautar todo mucho y dar todo “estructurado” (idea común con diversificación), es decir, la tensión entre un *enmarcado* débil y un enmarcado fuerte (Bernstein, 1975b: 80 y ss). La mayor libertad para experimentar o trabajar “de forma distinta” es producto del cambio de actitud mental de los docentes al aceptar formar parte de estos grupos<sup>226</sup>, pero también de la reducción de los contenidos escolares a los mínimos legalmente establecidos para el curso, que establece las condiciones para autonomizarse de la presión del currículo que habitualmente constriñe la práctica docente (menos contenidos implica también más tiempo para trabajar lo que en grupos normales se trabajaría de forma más apresurada y, así, una distancia con respecto a la necesidad, con respecto a las normas temporales que rigen la actividad escolar):

Tú lo que estás trabajando son unas sobreadaptaciones. O sea, tú no tienes que hacer una adaptación singular, porque es que todo el grupo está ya adaptado. Entonces bueno, pues, realmente eso te relaja mucho. Te permite experimentar. (Entrevista: profesor de C. Naturales y Matemáticas, 1º ESO, GRC)

En el imaginario de los profesores del grupo, la referencia de estas formas “distintas” de trabajar es la educación primaria, asociada al trabajo más “globalizado” entre asignaturas, al trabajo por proyectos, al recurso al juego como técnica pedagógica, a un aprendizaje más “práctico” y menos “teórico”, aunque aparezca más como modelo deseable con ese “tipo” de alumnos que materializado en prácticas efectivas (varios docentes del grupo relatan intentos fallidos o falta de tiempo para aplicar ese tipo de

---

<sup>226</sup> En algunos casos, los docentes pueden estar predispuestos a este cambio por una actitud crítica ante la especialización de asignaturas en secundaria, la repetición de contenidos o una relativa sensación de “alienación” con respecto al currículo que enseñan (“los programas los hace alguien que está en un despacho”). No obstante, como se ve en las entrevistas, la propia participación en estas medidas puede ser la que, al adoptar prácticas pedagógicas distintas en compañía de otros docentes, contribuya a la producción de esa toma de posición en favor de prácticas pedagógicas “alternativas” o de esa actitud crítica frente a lo que pasa entonces a percibirse como prácticas “convencionales” o “tradicionales”. Una cuestión distinta es la de la traducción práctica de estas ideologías pedagógicas, que pueden abrazarse a nivel discursivo sin llegar a aplicarse nunca.

pedagogía que, sin embargo, ven como deseable<sup>227</sup>). El tomar como referencia la educación primaria está estrechamente relacionado con la visión compartida por los profesores de los alumnos del grupo y resulta revelador de una cierta tendencia a la infantilización, ya sea en la analogía implícita entre sus alumnos y los alumnos de primaria o en el intento de aproximación a la pedagogía de la etapa anterior, que a su vez pueden contribuir a *producir* el “desfase” que creen ver en sus alumnos o dificultar una posible adaptación a la pedagogía “ordinaria” de secundaria (de hecho, desechan de partida la posibilidad de “supervivencia” de estos alumnos –salvo excepciones– en grupos “ordinarios”)<sup>228</sup>. Este discurso de la innovación pedagógica, sin embargo, no lo encontramos en diversificación, quizá por tratarse, a diferencia de los grupos de refuerzo curricular, de un programa legalmente establecido, cuya imagen social en el profesorado no conlleva necesariamente esa idea de experimentación, y porque, al aplicarse en tercero y cuarto, está más claramente dirigido a ayudar a titular.

En los grupos de refuerzo curricular, se entiende que se hace una “adaptación curricular” a nivel de grupo-clase, lo que se traduce en que el trabajo docente toma como referencia los mínimos establecidos por el currículo oficial para el curso. No obstante, lo que en los discursos más oficiales y en la jerga psicopedagógica aparece como “adaptación curricular” se revela en los discursos de sus protagonistas sin eufemismos como sinónimo de dar un “nivel” más bajo o “bajar” el nivel. En la práctica, a esa reducción de los contenidos a los mínimos oficiales se unen las modulaciones concretas del currículo que realizan los docentes en el contexto del aula en función del “nivel” que perciben en sus alumnos, ajustando a su vez sus normas de evaluación a ese “nivel” percibido:

---

<sup>227</sup> “Y nosotros lo intentamos aquí [*trabajar por proyectos*], Mariola y yo, y nos salió como el culo. O sea, fracaso absoluto (*rie*). Fracaso estrepitoso. Tuvimos que dar marcha atrás y volver a las Matemáticas por rincones. Pero, te relajas tanto que hasta te puedes permitir el lujo de hacer eso, cuando realmente tendría que ser así todas las clases, ¿eh?” (Entrevista: profesor C. Naturales y Matemáticas, 1º ESO). La referencia al juego (y la dificultad de su aplicación) se ve en una conversación con una profesora del grupo con experiencia previa en primaria, por ejemplo: “Me dice que con ellos tendría que estar todo el rato haciendo juegos, pero que no le da tiempo a tanto” (Diario de campo: conversación con profesora de Inglés, sala de profesores).

<sup>228</sup> Se entiende mejor así la resistencia en tono de humor que algunos alumnos ofrecían cuando algunos profesores, en determinadas ocasiones, llevaban esa infantilización al extremo de hablarles en un tono que emulaba el de las maestras de primaria o, en general, el de adultos hablando a niños pequeños, o proponiendo actividades que podían ser fácilmente identificadas como infantiles: adoptando el rol de niño pequeño, emulando a través de la exageración su tono de voz y tipo de reacción, hacían aparecer esos intentos docentes de “motivarles” como a niños de menor edad como absurdos.

Entonces he ido bajando niveles hasta tal punto que ahora me sacan un tanto por ciento y me pongo contento como unas castañuelas: éxito rotundo. Me sacan una división con decimales y casi que me pongo a llorar de la alegría (*ríe*), y son unos decimales. Pero que lo hacen ellos, y saben por qué lo hacen. No lo hacen mecánicamente. [...] Con el primero, con el grupo de refuerzo curricular, te relajas mucho a nivel de nota. Porque además sabes que aunque lo hagan todo bien, a algunos los voy a tener que suspender. Porque tienen que repetir. Porque por mucho que lleguen a los niveles, sí, llegan a los niveles que tú estableces de refuerzo curricular, pero no son los niveles de primero de la ESO. Has hecho una adaptación, has bajado. Con lo cual esos alumnos sabes que su derivación o esta fase de su vida va a ser siempre ayudados. Incluso en tercero de diversificación, cuarto de diversificación... (Entrevista: profesor de C. Naturales y Matemáticas, 1º ESO, GRC)

La calificación, ajustada al "nivel" al que se trabaja, reflejaría el trabajo de los alumnos, pero no sería *equiparable* a la calificación de sus compañeros de grupos "ordinarios" que trabajan con el "nivel" oficial del curso, lo que implicaría un desajuste entre las calificaciones concretas del alumno y su calificación final y decisión de promoción. La mayor flexibilidad en el "islote" de estos grupos aparece así en contradicción con los criterios *legítimos* para juzgar su aptitud para aprobar o promocionar, que serían los del curso. Los alumnos de los grupos de refuerzo curricular son así de partida excluidos de la *excelencia escolar* entendida como tener un "buen nivel": se les juzga de otra manera, sus notas no valdrían lo mismo que las de sus compañeros; buen alumno sería en ellos el que trabaja (y el mejor el que tendría un "nivel" juzgado suficiente como para volver a un grupo ordinario).

Frente a la desvalorización implícita del programa que supone el hecho de "bajar el nivel", visto entonces como una vía académicamente más "débil" y, por tanto, inferior a la "ordinaria", tienden a desplegarse discursos de compensación como estrategia de revalorización del programa y de dignificación la propia posición (López Calvo y López Calvo, 2013: 12). Se afirma así el hecho de que el currículo de referencia es el mismo que en los grupos "ordinarios" (así como los exámenes de recuperación), o el papel de *salvación* que tendría el programa para alumnos que, según se juzga, tendrían muy difícil sobrevivir en la ESO en grupos "ordinarios".

Los contenidos mínimos son los mismos que para el resto de los grupos. De hecho, pues, en muchas asignaturas, en junio y en septiembre el examen es el mismo, porque es un examen de mínimos, ciertamente. Pero, así vamos consiguiendo también pues sacar chavales adelante. (Entrevista: director, 2008)

Se da así, además, una *ambivalencia* fundamental entre el reconocimiento y la conciencia de la segregación (percibida como negativa desde la ideología pedagógica "inclusiva") y la percepción de su necesidad práctica, entre su carácter negativo (segregador) y lo que se



ve como su efecto positivo (apoyo a alumnos con dificultades). Al tiempo que se admite que los grupos de refuerzo curricular en el primer ciclo de ESO son, en el fondo, una segregación, ésta es caracterizada y legitimada, como una segregación “suave”, menos “mala” que otras, un “mal menor” o necesario (se asume implícitamente que cierta segregación es necesaria para conseguir algunos “resultados”):

Porque estos grupos... mmm... Es un mal... Yo les llamo un *mal menor*. ¿Vale? Un mal menor, ¿por qué? Porque no dejan de ser grupos que segregan a los alumnos y alumnas [...] por *actitud ante el estudio* y por *deficiencias*, ¿no?, dificultades. Más bien deficiencias. (Entrevista: orientadora)

Del mismo modo, el grupo de refuerzo puede aparecer como una medida no ideal, pero mejor que nada en las condiciones materiales existentes, puesto que otras formas de organizar la “atención a la diversidad” requerirían recursos de los que no se disponen. De ahí que algunos profesores, aunque vean como ideal el reparto de los alumnos en todos los grupos sin segregación (siguiendo el ideario inclusivo del centro), acepten esta medida como un mal necesario:

Por eso yo pienso a veces que igual es mejor no tener ningún grupo de refuerzo ni nada, que se reparta todo. Pero es que no tenemos, no hay profesorado. Se podría hacer eso con profesores de apoyo. Se podría hacer eso. Entonces, dentro de lo cabe, pues claro, es mejor tener el grupo de refuerzo. Pero con más recursos. Es mejor mezclarlos todos. Haces una cosa u otra. Pero al final tenemos un poco de todo: tenemos el grupo avanzado, tenemos los grupos normales, tenemos el grupo de refuerzo... (Entrevista: profesora de Inglés, 1º y 2º ESO)

Esa adaptación del currículo percibida como una reducción o simplificación y su correspondiente traducción en la adaptación de las prácticas de evaluación pueden generar, en algunos casos, contradicciones internas a los docentes sobre la legitimidad de aplicar este trato especial. En este caso, la tensión entre adaptar al grupo de refuerzo los contenidos y calificaciones y el imperativo del ideal meritocrático liberal de tratar por igual a todos los alumnos aparece en el relato de una profesora sobre su experiencia pasada en uno de estos grupos:

Entonces, yo tenía un grupo de tercero de refuerzo curricular. [...] Y... Y bueno, a ese grupo no le puedes dar un nivel como das en un tercero ordinario. Y yo daba el nivel que creía conveniente para los chavales que tenía ahí. Luego no les podía preguntar más de lo que yo había dado. Entonces, yo aprobaba a gente en esa clase sabiendo bastante menos de lo que sabían los chavales de otro tercero que yo tenía, que no me aprobaban. Y a mí me parecía totalmente injusto. O sea, porque no es lo mismo un programa de integración... Cuando tú en un programa de integración bajas nivel, los chicos van dentro de un programa.

Entonces, ya se sabe que llevan menor nivel. Pero cuando no es un programa establecido, sino que es un programa interno del centro –los grupos de refuerzo curricular son internos del centro–, pues eso no aparece en ningún sitio. Con lo cual, pues hay chicos que sabiendo más que otros no aprueban, porque están en un grupo ordinario. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

El juicio sobre lo justo o injusto de la evaluación se hace aquí en términos comparativos: se darían menos contenidos a quienes tienen problemas y se les aprobaría, cuando sus iguales de grupos “ordinarios”, dando los contenidos sin “rebajar”, estarían suspendiendo. Es decir, los criterios de evaluación, por adaptarse al nivel del grupo, producirían, para algunos profesores, una injusticia de trato y una desigualdad en las recompensas escolares, rompiendo la relación esperada entre el “nivel” alcanzado y los resultados obtenidos (tomada aquí como el criterio de justicia). A ello se añadiría otro factor de devaluación de esta medida de atención a la diversidad: su menor legitimidad, por ser una iniciativa propia, a la de los programas legalmente establecidos. Al mismo tiempo, frente a la visión común que sitúa el desnivel en el propio alumno, el programa produciría, o contribuiría a producir, esa diferencia de nivel, acentuando los desajustes entre el “nivel” esperado y el “nivel” real percibido por los docentes y dificultando la escolaridad posterior:

Entonces, bueno, pues luego, que repitan tercero y que pasen a lo mejor al cuarto de *diver*. Pero van con malísima base. O sea, porque yo, el año pasado, el grupo de refuerzo curricular, bajas bastante los contenidos. O sea, si... si no puedes dejar de dar cosas, pero dentro de lo que das, todo muy básico. Y entonces yo creo que... que llegan con muy poco nivel al final de la etapa de secundaria. Y a mí no me gustan esos grupos. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

Este discurso, aunque minoritario entre nuestros entrevistados (y no necesariamente incompatible con la participación como docente en los grupos), refleja las vivas contradicciones que estas formas “suaves” de segregación pueden producir en los actores escolares.

Asimismo, los alumnos tienen una conciencia algo difusa de estar en un grupo “especial” donde hay más ayuda y un “nivel” distinto, probablemente por las propias referencias de la tutora señalando que son una clase “especial” (sin desvelar nunca los principios que inspiran el grupo o cómo se forma, pero a través de referencias puntuales al menor número de alumnos o al hecho de tener un mejor aula para llamar la atención de los alumnos sobre sus condiciones especiales e incitarles a mostrar una buena disposición

hacia el aprendizaje escolar) o referencias de los padres, pero no parecen asociarle en principio un sentido negativo, ni degradante<sup>229</sup>:

Sí, en el otro [instituto] es que no me ayudaban tanto. En este sí, en este veo que me, me ayudan porque me han puesto en uno más especial. Y es más ayuda, en el otro no, nada. (Entrevista: alumna, fracción precaria clase popular, etnia gitana, repetidora, 1º ESO, GRC)

No obstante, ese nivel distinto de su grupo puede situar a los alumnos en posición de dificultad o desventaja frente a los exámenes de recuperación, que serían los mismos para todos:

Pues, la verdad es que el examen es bastante difícil, porque como yo estoy en primero G, es un nivel más... ¿sabes? No sé cómo explicarlo. Entonces, pues no es el mismo examen que lo que hemos hecho nosotros. Y entonces, pues yo sé que me voy a tener que... dejarme un montón de tiempo, y yo ese tiempo no lo tengo para hoy, en ese día. No voy a poder aprobar para mañana. No creo que pueda. Entonces, creo que voy a suspender. Pero tengo las recuperaciones de septiembre. Pero tampoco creo que las apruebe. (Entrevista: alumna nativa, fracción precaria de clase obrera, 1º ESO)

Otra de las tensiones que se manifiesta claramente en el trabajo pedagógico en estos grupos es la sensación de desborde o de incapacidad para hacer frente a determinadas dificultades de los alumnos desde el punto de vista docente. Esta sensación, que puede generar “frustración”, se manifiesta claramente en el caso de los alumnos con “necesidades educativas especiales” presentes en el grupo, por la falta de información precisa sobre su discapacidad o la percepción de una falta de herramientas por su parte para enfrentarse a dificultades tan específicas:

Hay casos muy especiales que necesitan un tratamiento especial. Lo lleva bien, pero no... Y luego tampoco, hay otros dos o tres casos, yo no sé exactamente lo que tienen, pero si supiera, pues igual podría enfocar el método de enseñanza de otra manera. (Entrevista: profesora de Inglés, 1º y 2º ESO)

La experiencia, muy esto, y hay veces que me he notado desbordado, claro. Es decir, esto ¿por dónde se come, no? Cuando tienes alumnos que es que le estás diciendo y no te está mirando, le estás pidiendo que te mire y no te mira, y ves que es que está absolutamente fuera de pila, esté... No sabes cómo reaccionar, porque en teoría... A mí me han... Yo puedo

---

<sup>229</sup> Se da así la paradoja de que en un grupo completamente segregado como éste, al darse la asignación al mismo desde principio de curso (salvo excepciones) y ser tratado formalmente como un grupo más de primero, no encontramos las mismas manifestaciones subjetivas de la degradación simbólica del estatus de alumno que encontramos en el desdoble de compensatoria de segundo, donde los alumnos percibían claramente su asignación como una relegación. Ello tiene que ver con las propias formas de gestión de la información por parte del profesorado en ambos casos y con el grado de segregación percibida: al darse en una sola asignatura, ciertas horas a la semana, y reuniendo a los alumnos más alejados de la norma escolar, se hace más visible el corte y la diferenciación entre los sujetos más valorados y los más estigmatizados escolarmente.

dar clase y tengo cierta destreza. Después de 28 años de docencia, pues algo se te queda, ¿no? Pero que hay veces que te dices: "Me faltan recursos, ¿no?, para tratar a una persona con este tipo de dificultades". (Profesor de C. Naturales y Matemáticas, 1º ESO, GRC)<sup>230</sup>

En ocasiones, esa sensación de desborde o saturación puede darse por la propia acumulación de dificultades de distinto tipo en los alumnos, que dificultaría hacer frente a todas ellas a la vez y respondiendo adecuadamente a su diversidad, excediendo la definición convencional del profesor de ESO y de sus competencias:

Tener alumnos de integración o de compensatoria con mal... No tienen capacidad, no son autónomos para trabajar solos mientras das la clase normal a los demás. Y no puedes con alumnos de integración, alumnos de compensatoria y con los demás, y controlando los cinco que se están subiendo por la paredes. (Entrevista: profesora de Inglés, 1º y 2º ESO)

En otros casos, el desborde puede deberse no tanto a dificultades específicas en el aula y su manejo, sino al conocimiento de "carencias" de los alumnos y sus familias que quedan fuera del alcance de la acción pedagógica del profesor:

O sea, yo creo que hay familiares que no... Hay el caso de cuatro o cinco alumnos, alumnas... Tú estás abandonado en tu casa, a tu padre tú le importas un pepino y a tu madre igual. Otros están pasando necesidades económicas hasta el punto de que están comiendo, pues casi de la caridad, ¿no? Joder, no están en las mejores de la situaciones. Y esa es la dificultad que es mayor, la más grande. Porque puedes enfadarte un día, rebotarte, pero sabes que a los dos o tres días vuelves a recuperar el tono, se llega a un funcionamiento habitual, normal. Pero es que hay cosas que no puedes cambiar: el hambre de un alumno tú no... Pensando no lo arreglas. O no sé, la falta de trabajo y el despelote vital que tienen algunos. (Entrevista: profesor de C. Naturales y Matemáticas, 1º ESO, GRC)

Esta conciencia de las situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos puede ser fuente, además de pena o indignación moral, de contradicciones internas para los profesores cuando se ven en la obligación de ejercer sus tareas de evaluación y control y sanción de la conducta, haciendo que modulen o midan más sus acciones con alumnos percibidos como vulnerables (mostrando mayor tolerancia hacia conductas que no aceptarían en otros casos)<sup>231</sup>.

---

<sup>230</sup> El referente de este discurso es claramente uno de los alumnos "hiperactivos" de la clase, cuyo caso veremos en el capítulo siguiente.

<sup>231</sup> No obstante, esta modulación por parte de los docentes según su percepción de las desventajas extracadémicas de sus alumnos está mediada por la "actitud" de los alumnos y su disposición hacia la escuela que perciben en el día a día del aula. Los alumnos que muestran "mala actitud" hacia el trabajo escolar y "mal comportamiento" tienden así a ser excluidos de esas formas de benevolencia por parte del profesorado (independientemente de sus desventajas, o si se considera que éstas no los son tanto, como suele atribuirse con frecuencia en el caso de los alumnos gitanos –estarían en situaciones vulnerables, pero algunos "tienen más dinero que tú y que yo"–).

Pero las dificultades del trabajo con estos grupos también pueden derivar de la propia acción pedagógica y las resistencias que encuentra cotidianamente, que tienden a ser interpretadas como producto de esas “carencias” propias de los alumnos del grupo. Una profesora crítica con la medida por su experiencia en años anteriores llega a definir a los alumnos de esos grupos como con “falta de capacidades”, verbalizando lo que parecía implícito en el discurso eufemístico de otros docentes:

ENTONCES, ES MÁS [*la experiencia dura con un grupo de refuerzo*], POR LO QUE ME HAS DICHO, POR CONDUCTA, DISCIPLINA... –Sí. Bueno, y por capacidades. –TAMBIÉN. –También, sí. Sí, porque... Haces un ejercicio, lo repites. A la cuarta o quinta vez, te lo repiten. Y al día siguiente ya no saben. (*Pausa*) Y dices: “Dios, ¿y ahora cómo retomo yo esto?”. ¿Sabes? Que son gente... que a veces piensas... (*ríe*) –NO PASA NADA. –... que deberían estar en integración más que en un grupo de refuerzo curricular, por falta de capacidades. (*Pausa*) ¿Sabes? Y... eso para mí resulta bastante duro, porque a veces no sabes si eres tú la que no sabes hacer las cosas, o... y la sensación que tú tienes de que te falta capacidad no es cierta, sino que es que tú no sabes llevarlos por dónde deberías llevarlos. (Entrevista: profesora de Matemáticas, 2º ESO)

Se ve así cómo, en estos grupos, la “dificultad” percibida en el trabajo pedagógico puede traducirse en un (tenue) cuestionamiento de la propia capacidad docente o, sobre todo, en su atribución a la falta de capacidad del alumnado del grupo en general (homogeneizándolos y asimilándolos a alumnos con discapacidad intelectual). La dinámica de profundización en el etiquetado puede así servir para mantener una identidad y una dignidad profesional ante sus cuestionamientos prácticos, descargándolos en los alumnos. El hecho de que los alumnos, a pesar de la repetición de operaciones, no “retengan”, le hace pensar que les cuesta aprender por su propia falta de capacidad intrínseca (en este caso no atribuible a una mala voluntad escolar), en lugar de atribuirlo a una relación con la cultura escolar o con la relación social de aprendizaje producto de su socialización familiar, o a estrategias sutiles de resistencia de los alumnos (refugiándose en la repetición mecánica por imitación frente a la dificultad de apropiarse la forma del razonamiento escolar que se

exige<sup>232</sup>) o a una falta de herramientas del propio enseñante a la hora de hacer frente a alumnos menos familiarizados con la cultura escolar<sup>233</sup>.

#### D. "Gente que no debería estar en el grupo": definición de los alumnos *dignos* de atención y construcción de los destinos escolares

El "perfil" ideal de alumno pensado para este grupo contrasta con esa *heterogeneidad* que encontramos en la práctica dentro del mismo y que los docentes viven como una dificultad a la hora de atender a los alumnos: alumnos con "hiperactividad", alumnos con "necesidades educativas especiales" no aclaradas, alumnos en situación de pobreza, alumnos "de compensatoria" (juzgados con buena actitud), alumnos que se ausentan reiteradamente o llegan a segunda hora, que no traen el material para trabajar, que se muestran menos dóciles de lo esperado o con un "desfase" mayor al de sus compañeros, etc. Asimismo, la imagen más o menos homogénea sobre los alumnos del grupo que veíamos antes también contrasta con los juicios que los docentes hacen sobre los distintos alumnos que lo componen, es decir, cuando se pasa del juicio al grupo-clase al juicio al alumno. En este sentido, los docentes dividen y categorizan a los alumnos del

---

<sup>232</sup> "El fracaso escolar efectivo es el hecho de reapropiaciones de los productos escolares (enunciados, ejercicios, objetivos, lecciones) según lógicas no escolares." (Lahire, 2000 [1993]: 60); "Los alumnos evitan así los conocimientos escolares (gramaticales...) oponiendo a su lógica propia (sistemática, reflexiva, teórica, etc.) la lógica contextual, pre-lógica, no sistemática del bricolaje, de la imitación." (*Ibid.*: 166; la traducción es nuestra). Los automatismos pueden leerse así, según Lahire, como forma de evitación del razonamiento escolar por parte de los alumnos. En el caso de las Matemáticas, además, es común que los docentes insistan en la importancia del razonamiento y de que no se aprendan las operaciones de forma mecánica, sino de forma reflexiva, comprendiendo lo que se hace, como condición para un aprendizaje "auténtico". Ello supone, por un lado, una concepción limitada del aprendizaje según la cual el aprendizaje verdadero sería el que pasa por la conciencia (ignorando todo lo que los agentes sociales aprenden de forma pre-reflexiva y el papel fundamental de esta forma de aprendizaje práctico, corporal en la vida social). Por otro, al instituir esa forma de aprendizaje, la escolar, como aprendizaje "auténtico" y criterio del valor, se obvia lo desigualmente repartida que está la disposición a adoptar la forma de razonamiento escolar entre distintos grupos sociales y se condena a quienes tienen más dificultades para acceder a él.

<sup>233</sup> Aunque lleguen a escenificar y resaltar las dudas sobre su propia labor que les generan estas resistencias, los docentes no suelen llegar al extremo de cuestionar completamente sus competencias profesionales, lo que podría llevar en un caso extremo a una "crisis" personal y a un intento de reconversión profesional. Tienden, más bien, a atribuir el problema a los alumnos y a evitar los grupos que les generan este tipo de tensiones y cuestionamientos, eliminando así la disonancia cognitiva.

grupo según las categorías del juicio escolar y sus resultados, jerarquizándolos según la escala de valores escolares y, finalmente, decidiendo en junta de evaluación su futuro escolar a corto plazo.

En el caso del grupo de refuerzo curricular, al entenderse el programa como un “recurso” especial que no se da a cualquiera, sino a un público específico, seleccionado por su particular “perfil” de forma que “aproveche” ese recurso, y al tratarse de una iniciativa propia del centro, con menos restricciones administrativas a la movilidad de los alumnos entre grupos, se generó una división de los alumnos en función del futuro escolar que les esperaba a final de curso y de la relación que tendrían entonces con el programa: unos repetirían curso, pero seguirían en un “grupo de refuerzo curricular”, al juzgarse que fuera del mismo se perderían y no sobrevivirían escolarmente; otros repetirían en un grupo “ordinario”, al juzgarse que no encajaban en el grupo de refuerzo; otros pasarían de curso (por imperativo legal), en un grupo “ordinario”, también por juzgarse su falta de encaje en el grupo; la mayor parte pasarían de curso continuando en el grupo de refuerzo curricular. Tanto en el caso de la repetición como en el de la promoción, los docentes han de decidir, pues, quién sigue en el dispositivo y quién debe abandonarlo, y ésta decisión se toma con relativa independencia de la decisión de promoción (vinculada directamente a las calificaciones, frente a la primera, definida por los docentes).

En ese contexto, los docentes deciden cierto número de exclusiones y reclasificaciones con objeto de preservar la identidad institucional del programa, adecuando el alumnado real al “perfil” y permitiendo realizar el trabajo pedagógico en las condiciones deseadas, con un grado menor de dificultad, sin las tensiones que determinados alumnos introducirían en el mismo. Estas estrategias de reclasificación por parte del profesorado se fueron construyendo a lo largo del curso en función de la dinámica de las relaciones pedagógicas y la consiguiente categorización y jerarquización de los alumnos. A mitad del curso se notaron tensiones en parte del profesorado del grupo, recogidas luego en entrevistas, por el hecho de que en el grupo había “gente” que “no debía estar ahí”, es decir, que no cumplía los criterios esperados (el “perfil”), en este caso desde el punto de vista del “comportamiento” (es decir, de la disciplina y la buena voluntad escolar).

La tutora, a la jefa de estudios: "Has hecho mal en meterle en este grupo. Está siendo dañino". (Diario de observación: junta de evaluación, segundo trimestre)

Sí, el grupo me lo dieron hecho. Y entonces yo creo que en este grupo *hay gente que yo creo que no debería estar en este grupo*. Como, por ejemplo, Adam yo creo que en este grupo sobra. Hace más daño que otra cosa. Luego no es mal niño, o sea luego tiene alguna cosa, lo que pasa que en este grupo sobra. En este grupo va sobrado. Tiene mucho más nivel intelectu... o sea, mental, que muchos de ellos y, entonces, se aburre. Y como se aburre, y encima "voy de machito", entonces me parece uno de los elementos más perniciosos del grupo. O sea, si yo hubiera podido hacer el grupo, Adam no hubiera entrado en este grupo. Evidentemente. Sin embargo, creo que en otros grupos habrá niños con más problemas. (Entrevista: profesora de Lengua, tutora, 1º ESO, GRC)

Hacia el final del curso, ya se hacía evidente la construcción de un consenso entre los profesores del grupo alrededor del "problema": algunos alumnos "entorpecen" el grupo, o tienen "otro perfil" (de compensatoria), y deberían salir para que funcionara bien. Se trataría de los "absentistas"<sup>234</sup>, en este caso de etnia gitana, y de un alumno repetidor (origen ecuatoriano), todos ellos pertenecientes a una fracción precaria y desposeída de capital escolar de las clases populares. No sólo dificultarían, según los profesores, el trabajo desde el punto de vista del orden y la continuidad del trabajo pedagógico, al ausentarse, no traer material y "enfrentarse" con más frecuencia a los docentes, sino que además – aunque este aspecto quede en segundo plano frente al anterior– tendrían un "nivel" más bajo, lo que retrasaría el trabajo pedagógico:

[...] ahí habría que modificar ese detalle. O sea, esos no pueden estar ahí porque, es decir, si se supone que es un grupo que vamos a cuidar, vamos a adaptar el programa a mínimos, y cuyo objetivo es llegar a la diversificación, eso lo invalida. Hemos tenido muchos momentos en Matemáticas en los que hemos tenido que retroceder para tra... para poder... en el afán de incorporar a esos chicos, cuando el perfil que tienen, pues es que tiene que ser tratado desde otro lado. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Matemáticas, 1º ESO, GRC)

Ello hace que los docentes identifiquen a estos alumnos como alumnos con otro "perfil", con "perfil de compensatoria" más que "de refuerzo curricular", es decir, operando una redefinición del estatus de los alumnos y un principio de reclasificación institucional.

Yo creo que ha sido un grupo que no ha respondido mucho al perfil de refuerzo curricular, porque ha habido... de ese grupo, hay algunos chavales, pues realmente que no tienen perfil

---

<sup>234</sup> Los docentes del grupo usaban ese término para referirse al grupo de alumnos de etnia gitana de la clase, que, no obstante, presentaban grados de "absentismo" muy diversos: estar presente una vez al mes, faltar varios días a la semana, ausentarse alrededor de un día por semana, llegar a clase a segunda hora saltándose la primera. Algunas de estas, de hecho, no eran muy distintas en otros alumnos payos del grupo, que, no obstante, no se ganaron la inclusión en el grupo de los "absentistas". Tras la referencia al absentismo latía, por tanto, la categoría étnica.



de diversificación, que lo que se tiene que hacer con ellos... son chavales de perfil de compensatoria. Es que es... Entonces, yo creo que eso es, es grave. ¿Por qué? Pues porque el grupo es pequeño, *son chavales que además han presentado algún tipo de problema de conducta, de adaptación, no han traído materiales, no se han integrado y, sin embargo, sí que afecta un poco al seguimiento de la clase.* [...] creo que tienen bastantes dificultades curriculares. Y que creo que no ha sido muy adecuado la elección de alumnos en algunos casos. [...] Es decir, yo creo eso: fundamentalmente bajo nivel, muy bajo nivel; creo que se ha desaprovechado un recurso; creo que hay chavales que no tendrían que haber estado ahí, es decir, un perfil clarísimo de compensatoria. [...] Pues yo creo que son chavales que tienen muchísimo más desfase. Es decir, hay chavales que, eh, que tienen mucho más de dos años de desfase curricular, que pertenecen a minorías étnicas, que no han traído material, que han sido absentistas, es decir, cosas que por principio no tendrían que haber estado en ese grupo. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO, GRC)

Estos alumnos son así definidos como “elementos” indeseados que no cumplirían los requisitos mínimos para ser considerados alumnos dignos de atención y que habrían “desvirtuado” el grupo.

Esta presión por excluir a un cierto número de alumnos de la medida se justifica y legitima desde su concepción como un “recurso” especial y limitado, que sólo debe ofrecerse a quien pueda “aprovecharlo”, por tanto, incidiendo en el paradójico carácter meritocrático de la medida:

Porque la idea es que tú si estás en el grupo de refuerzo, y tienes esta situación, que es un poco privilegiada, porque hacemos apoyos dentro, es decir, en muchas situaciones hay dos, dos personas por... en el aula, que eso es una situación de ventaja. Si tú no aprovechas, si tú no trabajas, pues bueno, puedes estar en cualquier grupo ordinario. Y este grupo debería tener, pues 25 chicos con unas características, que seguramente lo hay. En siete primeros tiene que haber chicos con problemas curriculares, pero que si se les echa una manita... (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO)

Se considera el grupo una “situación privilegiada” en la medida en que se considera que se dan condiciones para atenderles mejor que al resto de alumnos: un número menor de alumnos que el resto de grupos, profesores de apoyo en las asignaturas consideradas fundamentales. Se entiende así que se dan ventajas a estos alumnos con “dificultades”, pero ellos deben poner la voluntad individual y el trabajo para “aprovecharlo”. No obstante, esta mejor atención no tiene por qué ser consciente para los alumnos ni ser valorada por ellos como lo hacen los docentes, que aplican además el esquema simbólico del servicio a un cliente.

La particular economía moral de las relaciones pedagógicas que se aplica al programa en los discursos de los docentes del grupo querría así que los alumnos se dieran

cuenta –tuvieran conciencia– de su situación “especial”, “privilegiada”, y actuaran en consecuencia, mostrando interés, esforzándose, siguiendo la disciplina escolar. Se presupone así que la relación pedagógica es como un contrato en el que dos clases de seres libres certifican un acuerdo consciente y voluntario. No obstante, los alumnos, menores de edad, tutelados, están allí obligados por la ley y los adultos. Su conciencia del trato “especial”, además de ser difusa, no se traduce necesariamente en un tipo de actitud ni en una misma concepción lo que han de ser las relaciones profesor-alumno (la decisión sobre su inclusión en el grupo no ha sido tomada por ellos ni por sus padres, que como mucho han dado el visto bueno, sino por el centro, en base a informes, decidiendo por ellos sin ellos).

Esta idea de ventaja es incrementada por la propia selección: habría otros alumnos con las características buscadas que no han entrado en el grupo (una especie de “ejército de reserva escolar”), luego el que no aproveche está “quitando” un recurso a otro que podría hacerlo:

Coinciden en que los grupos de refuerzo curricular “se han desvirtuado” por la introducción en los mismos de chavales con “otro perfil” o “perfil de compensatoria” que lo van a desaprovechar, cuando en otras clases hay seguro gente con un perfil más cercano al buscado, que se van a quedar fuera, “van a fracasar”. (Diario de campo: conversación no grabada con profesoras del GRC)

Se aplica así a los alumnos la oposición aprovechar/desaprovechar, como esquema fundamental de juicio para determinar su futura relación con el dispositivo (esquema que remite esa lógica simbólica del contrato), atribuyendo una especie de responsabilidad moral a los alumnos por estar ocupando *ilegítimamente*, según los docentes, el lugar que otros más “necesitados”, con dificultades “reales”, podrían haber “aprovechado” en su lugar. Este otro sujeto que hacen intervenir en sus discursos aparece como abocado al “fracaso” por culpa de quienes habrían ocupado su legítimo lugar. No obstante, quienes no aprovechan también lo parecen, pero no son señalados como en situación de “fracaso” al verse como un problema de falta de voluntad, de esfuerzo o compromiso individual, frente al “fracaso” de quienes han quedado fuera, que sería inmerecido, no buscado, injusto.

La responsabilidad por la imperfecta clasificación inicial hecha por el equipo (y por las circunstancias más o menos variables que hacen que no se cumpla lo esperado, puesto que, en la práctica, el “perfil” sobre el papel no tiene por qué coincidir con el real, ni los

alumnos son entidades fijas y no cambiantes) es desplazada a los propios alumnos. Del mismo modo, las dificultades que, en origen, sugirieron al equipo su inclusión se han transformado así en mala voluntad, en dificultades menos “reales” que las de sus compañeros excluidos, a ojos de los docentes. Pero, como señalan Millet y Thin, en su análisis de las trayectorias de alumnos de secundaria en proceso de “desescolarización” en Francia, con frecuencia la dimensión del “comportamiento” oculta dificultades en el aprendizaje escolar que tienen que ver con problemas cognitivos relativos no sólo al aprendizaje de contenidos escolares (relación con el saber), sino en general a la distancia entre disposiciones cognitivas (relación con el tiempo, el cuerpo, los métodos y la organización del trabajo escolar) y normas escolares (Millet y Thin, 2003a: 124 y ss).

Los alumnos así definidos como *indignos* de la medida son definidos como alumnos “dañinos”, “perniciosos” para el grupo, sin dificultades “reales” sino mala voluntad escolar, y descalificados a ojos de los docentes, que incluso pasan a hablar de ellos de forma genérica e impersonal (“esta gente”, “hay gente”, “elementos”). Esta división y jerarquización de los alumnos se fabricó progresivamente en el día a día de la interacción pedagógica, objetivándose en parte –no en todos los casos– en la propia distribución del espacio, y, en el caso de algunos alumnos, generando dinámicas de retroalimentación de las tensiones con algunos profesores, que apuntalaron su descalificación desde el punto de vista docente:

[...] esa primera fila que parece ahí una muralla y todo lo que está por detrás de esa muralla parece que está como fuera del muro, ¿no? Eh... están un poco... como alejados. (Entrevista: profesora de pedagogía terapéutica, Lengua, 1º ESO)

Se desvela así el sentido social del lugar en aula, donde encontramos de nuevo esa división entre quienes merecen atención y quienes no materializada espacialmente: ser situado delante aparece como una deferencia ante el que necesita ayuda (se le daría ese privilegio al que lo necesitara más); ser situado atrás significaría, al contrario, ser apartado del grupo, un castigo por exclusión dentro del aula. El lugar designado en el aula es interpretado por el alumno como un claro indicador de una valoración sobre su persona. Se siente herido en su identidad y valor personal al verse desplazado espacialmente al fondo de la clase y, por tanto, relegado simbólicamente.

Protesta porque la profesora le pone sistemáticamente detrás, le cambia por no traer el libro. "Siempre es atrás, atrás, atrás". Ve que a otros les pone delante, les "trata bien" y a él no. [...] "Si me tratan mal, yo también les voy a tratar mal... Yo también haré algo". Entiende que le tratan mal y él tiene que responder. Lo repite en varias ocasiones. Dice que en primaria "le trataban bien", que no entiende por qué ahora le "tratan superior" (queriendo decir "inferior"). (Entrevista no grabada: alumno fracción precaria clase popular, etnia gitana, 1º ESO)

ESTÁS COMO AHÍ AL FONDO... –Sí, siempre me tira para el fondo. (Pausa) Antes me sentaba alante, *na* más que llegaba a primera, si me tocaba con ella, me sentaba en mi sitio normal, que solía ser adelante y... me dijeron que me vaya patrás. Yo voy me iba patrás y ya *pos* me quedé allí, donde estoy. –O SEA, ¿AL PRINCIPIO ESTABAS DELANTE? –Sí. –¿Y POR QUÉ TE ECHABA PATRÁS? –No sé, porque hablaba a lo mejor, o... Después vino mi madre y le dijo que... Después me dijo que porque algunos necesitaban más ayuda que yo. Y que por eso me ponía a mí atrás. Sí. –¿Y TÚ ESO CÓMO LO VES? –Pues no lo entiendo mucho. (Pausa) ¿Qué va a pasar alante que no pase atrás? (Pausa) No lo entiendo. –¿PERO TE MOLESTA EL HECHO DE ESTAR ATRÁS? –No tanto. A veces sí. (Pausa) Es que, es que es casi como si me apartara del grupo, porque estoy atrás y solo. (Entrevista: alumno fracción precaria de clase popular, ecuatoriano, 1º ESO)<sup>235</sup>

La decisión de salida, aunque anticipada en la junta del segundo trimestre, se materializa en la del tercer trimestre con contundencia, pues en ella ha de decidirse quién promociona, repite, se queda o sale del grupo:

Un profesor dice que si bien hay gente que no debería estar en el grupo, hay otra gente, como Lidia, a la que habría que felicitar. [...] Otro profesor (hablando de uno de los alumnos "absentistas", gitano, fracción desposeída de clase popular): "Esta gente aquí ocupando hueco". [...] Acaban la ronda y repasan quién pasa a grupo de refuerzo el año que viene. "Todos menos los absentistas", dice una profesora. (Diario de campo: observación en junta de evaluación, tercer trimestre)

En el caso de los alumnos excluidos del grupo, tras el paso por el mismo, donde no habrían "aprovechado" y no habrían hecho sino acrecentar su "desfase", su destino escolar en un grupo "ordinario" se vuelve incierto y, a ojos del equipo, desfavorable, aunque se considere "merecido". En contraposición, aparecen los alumnos de los que no se pone en cuestión ni el rendimiento ni la "actitud", de los que se da por hecho a la vez la promoción y la continuidad en el grupo, así como los alumnos que, según el punto de vista docente, no

---

<sup>235</sup> En otros casos, los docentes podían recurrir a la estrategia opuesta, situar a los alumnos "disruptivos" o tendentes a la distracción delante, en primera fila, para tenerles bajo control e intentar forzar su "enganche" con la clase. Esta estrategia tenía como consecuencia no querida un refuerzo del sentimiento de indignidad y de discriminación de los alumnos "molestos" que no accedían a este trato y permanecían al fondo, viendo cómo a alumnos similares a ellos se les confería ese trato percibido como más favorable. Por otra parte, algunos alumnos no considerados "disruptivos" preferían estar atrás sin intención de pasar desapercibidos al control docente y sin percepción de humillación por ello. El sentido del "estar atrás" depende también, por tanto, del uso o la estrategia en que se inserte, adoptando un sentido relegador cuando no es por elección del propio alumno o alumna, sino por obligación, por orden externa.

podrían sobrevivir fuera de la malla protectora de las medidas de atención a la diversidad y deben continuar en el programa para *salvarse*<sup>236</sup>:

[*Hablando de Elena, alumna de una familia en riesgo de exclusión que suspende todas*] "Repita aquí, claro". Otra profesora: "No sé si lo aprecia". [...] Admite que repita en el "grupo de refuerzo", como "última oportunidad" (otra profesora también defiende esto), "no se lo merece, pero bueno...". Tutora: "En uno ordinario se pierde".

[*Hablando de Andrés, otro alumno de familia en riesgo de exclusión, que ha suspendido cuatro, pero pasa de curso por imperativo legal*] Un profesor dice que "tiene que seguir en este grupo. Si no, lo matas". (Diario de campo: observación en junta de evaluación, tercer trimestre)

Queda patente cómo este tipo de grupos "especiales" son flexibles en determinados casos (en este caso para sacar a los "elementos no deseados") y no tanto para otros ("devolver" a aquellos que "van bien" a grupos ordinarios). Las entradas y salidas, la movilidad de un tipo de grupo a otro están así reguladas y restringidas institucionalmente, no sólo a través de las posibilidades definidas en el propio diseño del programa, sino a través de los juicios escolares emitidos por los docentes e instituidos en junta de evaluación, que hacen que esas posibilidades se actualicen o no en la práctica. En ese sentido, contrasta la diferenciación, dentro del grupo de refuerzo curricular, entre quienes podrían estar en grupos "ordinarios" y quienes se considera que no "merecen" estar en el grupo. En el primero, el juicio escolar es positivo y la posibilidad de incorporarse a un grupo "ordinario" aparece como una definición del éxito escolar –relativo, modulado– dentro de lo que se percibe como el "nivel" del grupo, sin que llegue a convertirse en una condición que invite a sacarles del mismo (como, de hecho, no ocurre en ninguno de los casos en que se formula este juicio). En el segundo, el juicio escolar negativo se convierte en una decisión final de exclusión. En el primer caso, nos encontramos ante una posibilidad formulada pero no actualizada ("podrían"). En el segundo, con una posibilidad convertida en necesaria, en obligación de salida ("deben").

---

<sup>236</sup> Aunque de dos de los alumnos se juzga explícitamente que podrían estar en un grupo "ordinario" por sus buenos resultados, en ninguno de los dos casos se propone su cambio. Sólo en uno de ellos, una alumna "de integración", se sugiere que podría salir a un grupo "ordinario" sólo si entra en juego una circunstancia administrativa: si un alumno "de integración" del grupo de segundo repite y, entonces, se llega al número máximo de alumnos "de integración" por clase, debiendo uno de los dos salir (en este caso, ella, por ser de las mejores de la clase y estimarse que no necesita ninguna "adaptación" especial para continuar).

El dispositivo de los grupos de refuerzo curricular, como hemos visto, constituye una forma paralela de cursar el primer ciclo de ESO, desvalorizada en comparación con la vía ordinaria, pero no tan estigmatizada como los grupos de compensatoria. Su consideración por el equipo del IES Arturo Barea como una segregación “suave”, por oposición a los antiguos grupos específicos de compensatoria, se debe finalmente menos al grado efectivo de segregación (mayor en algunos aspectos) que al tipo de alumnado al que se dirige y las características que se le asocian típicamente en el imaginario docente del centro, revelando que esa valoración de lo “fuerte” y lo “suave” de la segregación se asienta en el punto de vista de los docentes y se enuncia en función de la dureza percibida por éstos. Sería más “suave” por la menor “dificultad” de sus alumnos, no tanto por su grado de separación espacial, temporal y curricular del resto de grupos. Por otra parte, la definición misma del “perfil” al que se dirige como menos “difícil” que otros, unida al carácter paradójicamente *selectivo* de esta medida, que fija un particular *derecho de entrada* a la misma, la convierten en una vía menos estigmatizada que el programa de compensatoria<sup>237</sup>. Este carácter más selectivo se articula con el mayor margen del equipo docente para decidir los alumnos más adecuados para la medida, que da el hecho de ser una iniciativa de centro, generando tensiones y conflictos *a posteriori* alrededor de la definición de los sujetos *dignos* e *indignos* de la medida. Los alumnos juzgado indignos del dispositivo por su mala voluntad escolar, en años previos pudiendo pasar a grupos de específicos compensatoria, son así desplazados a grupos “ordinarios”, donde, tras ver su “retraso” incrementado por su paso por el grupo, se ven de nuevo en una situación escolar precaria.

---

<sup>237</sup> La noción de *derecho de entrada*, elaborada por Bourdieu, se refiere a la “configuración particular de propiedades” o capitales que legitiman la participación de unos actores en un campo, excluyendo del mismo a quienes no las posean (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]: 163; Mauger, 2006). Se refiere así a las “barreras”, más o menos elevadas, que se imponen a la entrada en un determinado ámbito de la vida social en un determinado momento histórico, producto de las estrategias de quienes lo ocupan. En este caso, nos ha parecido útil aplicar el concepto, aunque no nos refiramos a un *campo* propiamente dicho.

### III. EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: LA SEGREGACIÓN “SUAVE” EN EL SEGUNDO CICLO DE ESO

El segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria aparece claramente separado en dos vías o itinerarios institucionales: el “ordinario”, en grupos de tercero o cuarto “ordinarios”, y el destinado a alumnos con dificultades y “en riesgo” de fracaso escolar en la etapa (el programa de diversificación). La división y distribución de los alumnos entre ambos caminos institucionales comienza al final del primer ciclo, en segundo de la ESO, cuando las juntas de evaluación deciden los destinos escolares de los alumnos, juzgando no sólo las calificaciones sino también las “aptitudes” y “actitudes” de sus alumnos, y negociando con los distintos requisitos u obstáculos administrativos<sup>238</sup>. Los grupos de diversificación se completan también con alumnos que han accedido a un tercero “ordinario” y han repetido ese curso, o con alumnos que repiten cuarto curso. Sin embargo, el movimiento inverso, de la vía “especial” a la vía “ordinaria”, no suele tener lugar. Como han señalado otros trabajos, los programas de diversificación constituyen, junto con las otras medidas de atención a la diversidad que hemos tratado anteriormente, medidas de “integración” que se convierten en “formas sutiles de exclusión” (Escudero *et al.*, 2009: 55).

En el centro hay dos grupos de diversificación en tercero y dos en cuarto, cada uno de un máximo de quince alumnos, lo que supone en total entre un 40 y 50% del alumnado que cursa el segundo ciclo de la ESO<sup>239</sup>. Las asignaturas consideradas “menores” (Dibujo, Música, Educación Física, las optativas; nueve horas semanales) son cursadas de forma conjunta con sus compañeros de grupos “ordinarios”, mientras que las materias

---

<sup>238</sup> La tercera opción, como veremos en el apartado IV, es la externalización a ACE o PCPI.

<sup>239</sup> Es importante señalar que el programa de diversificación está desigualmente repartido por los distintos centros que componen el espacio de los centros de secundaria españoles. Aunque los datos oficiales no permiten demasiado detalle, sí permiten constatar la presencia prácticamente nula de este programa en los centros privados no concertados y una presencia en centros públicos que dobla a la de los centros concertados: sólo un 0,1% del alumnado que cursa tercero y cuarto en centros privados lo hace en diversificación, frente al 6,1% de los centros concertados y el 12,9% de los centros públicos (MEC, 2015b). Esta diferencia clara tiene que ver con la localización geográfica de los centros y la estructura social de la población que reciben, así como con las estrategias escolares de las familias de clase media, que han tendido en las últimas décadas a abandonar los centros públicos, dejando que el alumnado con menor capital cultural familiar se concentre en los centros públicos (Fernández Enguita, 2008).

consideradas más importantes pasan a organizarse en “ámbitos”, concentrando, por un lado, Lengua y Ciencias Sociales en un ámbito socio-lingüístico, y, por otro, Matemáticas, Física, Biología y Tecnología, en un ámbito “científico-matemático” (veintiún horas semanales entre ambos). Esta organización “adaptada” del currículo a través de la segregación y concentración de las materias más importantes en la jerarquía escolar de asignaturas, y la no segregación de las asignaturas menores, retraduce y reproduce esa jerarquía entre asignaturas. Asimismo, produce una división de espacios y contenidos, que, permitiendo el mantenimiento de horas comunes con el resto de alumnos, se asegura al mismo tiempo una percepción suavizada y eufemizada de la segregación (no sería tanta, puesto que no tendría lugar en todas las materias y se basaría en el mismo currículo) que contribuye a legitimar la medida, y una diferenciación –espacial y curricular– de ambos caminos precisamente en las asignaturas consideradas más fundamentales y determinantes para el futuro escolar –aquellas de las que, “profanadas” para hacerlas más asequibles en la vía “diversificada”, se preserva a la vez el valor académico en la vía “ordinaria”–. Por otra parte, si entendemos la socialización como un aprendizaje de las distinciones y divisiones sociales (Darmon, 2001), esta combinación de integración y segregación a través de la separación de espacios, tiempos y contenidos contribuye, a pesar de sus intenciones “inclusivas”, a producir esa diferenciación entre un ellos y un nosotros, “los de *diver*” y el resto.

Aunque originalmente se convocaban “plazas de ámbito” específicas para docentes de este programa, éstas dejaron de ofertarse y se encargaron de estos grupos los docentes de los distintos departamentos. No existe una formación específica para dar clase en estos grupos, luego la forma “especial” de enfrentarse a las dificultades de sus alumnos sería, en la práctica, no a través de la incorporación de saberes específicos o expertos a la práctica docente –como en el caso de la pedagogía terapéutica–, sino mediante cambios “metodológicos” o del currículo: una solución pedagógica-didáctica a problemas, en buena medida, de origen social. El programa es coordinado por el departamento de orientación, si bien, a diferencia del profesorado de compensatoria, el profesorado de diversificación no pertenece a él, sino a sus respectivos departamentos<sup>240</sup>.

---

<sup>240</sup> Con la LOMCE, el programa será rebautizado “Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento”, adelantándolos a segundo y tercero de ESO, y conservará en principio la mayor parte de sus rasgos. En



En el programa de diversificación entran alumnos en distintas situaciones escolares:

- Alumnos que suspendieron cuarto en un grupo "ordinario" y lo repetirán en el programa.
- Alumnos que suspendieron tercero en un grupo "ordinario" y lo repetirán en el programa, donde también cursarán cuarto.
- Alumnos que al finalizar segundo de la ESO, habiendo repetido primero o segundo, son juzgados "en riesgo" de fracaso en la etapa, pero con "buena actitud" o no "disruptivos".
- Excepcionalmente, alumnos de origen extranjero que se incorporan por primera vez al sistema en tercero y tendrían dificultades con el idioma.

En todos estos casos, menos en el último, no es raro que los alumnos que se incorporen hayan pasado previamente por otros programas de atención a la diversidad (grupos de refuerzo curricular, compensatoria o, en menor medida, integración) en su carrera institucional en la ESO (por no hablar de primaria).

#### A. ¿"Quieren, pero no pueden"? Definición oficial y apropiación práctica del perfil de *diver*

El programa de diversificación curricular, establecido en la LOGSE (1990), es, como ya vimos, el programa institucional que está más claramente dirigido a reducir el "fracaso escolar" en su sentido convencional y restringido (titulación en ESO), puesto que se da como objetivo explícito ayudar a titular al alumnado con dificultades. Está destinado a alumnos con "*dificultades generales de aprendizaje*" que les hayan impedido alcanzar los objetivos del ciclo o curso y que, a juicio de la junta de evaluación, se encuentren "*en riesgo*" de no concluir la etapa. Aunque empezó limitándose a alumnos que hubieran cursado al menos un curso del segundo ciclo de ESO (dieciséis años), luego se extendió la opción a

---

el ámbito escolar, cambian mucho los nombres y poco las esencias. Con frecuencia, el cambio de nombre, pasando de un eufemismo a otro, no altera en lo fundamental el sistema de opciones institucionales y los procesos sociales de asignación y definición que le otorgan su lugar social relegado y su valor simbólico estigmatizado.

incorporarse al programa directamente en tercero, con quince años, con la condición de haber repetido ya una vez en secundaria.

Este criterio oficial de entrada es apropiado de forma particular por los actores del centro, definiendo un “perfil” ideal de alumno candidato al programa que habrá de renegociarse en la práctica en función de la “realidad” de las aulas:

A ver, la teoría dice que sean chavales que quieren pero no pueden, es decir, que se esfuerzan, lo intentan, eh, tienen interés en estudiar, pero no acaban de aprobar y... Lo que pasa es que ese chico existe muy poco. Es decir, que si eligiéramos sólo a esos, siendo muy estrictos, pues no habría tantos, porque generalmente va muy asociado el no poder, el no ser hábil, tal, pues con el vagar, porque, o sea, si no se me da bien y me aburro y tal, pues... Entonces, es verdad que decimos: “Oye, para entrar en diversificación te lo tienes que ganar. Te lo tienes que... O sea, tienes que demostrar que, pues con tu comportamiento y con tu actitud y tal, pues que...”. Pero muchas veces, pues eso, lo que hacemos es más bien confiar en que un chico que hasta ahora en un grupo ordinario, con tanto número de profesores, tan grande, con otra manera de trabajar, ha trabajado muy poco y ha suspendido mucho y tal, pues confiar que esa otra modalidad le va a ayudar a seguir adelante. (Entrevista: director)

Desde el primer momento, aparece esa *ambivalencia* entre la definición teórica, oficial, del programa y su “público”, y su contraste con la realidad: el chico que “quiere pero no puede” (donde el “querer” se identifica con el esfuerzo, el interés, el estudio, es decir, con la buena voluntad escolar; y el “no poder” con no llegar a aprobar, con la capacidad), que sería el “perfil” ideal de la medida, no representaría estrictamente más que a una pequeña parte del alumnado (por la propia dinámica de la experiencia escolar, que haría que la dificultad o la percepción reiterada de un esfuerzo no recompensado se traduzca en una “desimplicación” de la actividad escolar). Si atendemos al criterio oficial, lo que el director nos señala como teórico (“alumnos que quieren pero no pueden”) es ya en sí mismo una traducción particular del criterio oficial de “dificultades de aprendizaje” que dificultan alcanzar los objetivos y ponen en riesgo de fracaso.

Esta forma de apropiación del “perfil” del alumno/a de diversificación se traduce con frecuencia, en el discurso de los profesores, en una diferenciación clara entre los alumnos que definen como un “perfil clarísimo de *diver*” y el resto de alumnos clasificados en diversificación, cuyas características no serían exactamente las del ideal de alumno esperado:

Esta chica tiene un perfil de *diver* total, total y absoluto: empezó con dislexia, le saltan las letras. (Entrevista no grabada: profesora diversificación, ámbito sociolingüístico)

Gabriel es un niño que, desde luego, es un perfil de *diver* clarísimo, eso sí que lo es. Pero *jo*, me da muchísima pena, porque sí que trabaja pero... Ese sí que trabaja de verdad, ¿eh? Pero... (*Ruido*) Le luce tan poco... no sé. A ver en la evaluación qué se decide. [...] Si pasa a tercero –que no... yo creo que va a repetir–, pues repetirá segundo y... Lo que pasa es que luego, en la evaluación, llega y, claro, todos decimos: "¡Es que trabaja tanto!". Claro, que... Entonces, a lo mejor por el trabajo, vale, le apruebas. Y va a llegar a tercero y se muere, en tercero se muere. Pero bueno, repetirá tercero y luego ya puede ir a *diver*. (Entrevista: profesora de compensatoria, Matemáticas)

En esa identificación del "perfil" ideal entre los alumnos candidatos a diversificación o entre los que forman ya parte del mismo, se puede apreciar cómo el "perfil" oficial de alumno con "dificultades de aprendizaje" (definido por la ley) se identifica con dificultades de *capacidad* del alumno ("le cuesta", "dificultad de comprensión", "dislexia", etc.), que quedan así eufemizadas y expresadas en categorías más o menos psicologizadas o de sentido común. Ese "perfil" ideal de diversificación, identificado con el estereotipo del alumno que quiere, pero no puede, que trabaja mucho, pero no "le luce" (que, además, plantea al profesor el dilema sobre su calificación: aprobar por trabajo a pesar de no llegar a los requisitos escolares), aparece aquí, como ocurre en otras medidas de atención a la diversidad, como un alumno abocado a la *muerte escolar* fuera de la malla protectora de estas medidas institucionales.

En esta redefinición del criterio oficial, al final, se negocia a la baja ese criterio de "buena voluntad" a la exigencia de una buena actitud mínima, que se considera condición para poder desarrollar un trabajo pedagógico adaptado a las dificultades de los alumnos. Esta negociación se manifiesta, como se ve en la cita, en una estrategia dramática frente a los potenciales candidatos al programa en la que se acentúa la exigencia de un esfuerzo, de un *mérito* por su parte –en este caso, no académico, sino de "actitud" (trabajo/esfuerzo visible)– como condición de entrada al programa.

Esta exigencia positiva se define y concreta en la práctica por oposición a otro "perfil", dentro de los alumnos con dificultades escolares, que se excluye de la medida: el de los alumnos definidos como "disruptivos". Si bien no se exige que los propuestos para diversificación tengan un comportamiento absolutamente pro-escolar, una perfecta buena disposición hacia la escuela, sí se espera de ellos que no sean "disruptivos" (el polo opuesto) y que muestren un comportamiento mínimamente aceptable desde el punto de vista docente. De hecho, en las juntas de evaluación se tiende a vetar la entrada al programa a

quienes tienen mal comportamiento y no dan una mínima muestra, sea esta meramente teatral y tardía, de voluntad de esforzarse o enmendarse:

La PTSC dice [*a la orientadora*] que el chaval "*tiene capacidad, pero no hace nada*". Dicen que como es "*disruptivo*", *los profesores no le quieren en diver*. Es "*inteligente*", pero su problema es "*de actitud*". (Diario de campo: conversación sobre la orientación de alumnos de 2º, despacho de orientación)

Como señalan Ball, Maguire y Braun (2012: 98-116), cuando se trata del "comportamiento" de los alumnos, las interpretaciones de lo que es un "mal comportamiento", un "comportamiento inaceptable" o "disruptivo", son variables y están más abiertas que otros ámbitos a la construcción del sentido. En este caso, el criterio parece ser (1) que muestren un mínimo "interés", esto es, satisfagan un mínimo los requisitos del trabajo escolar, puesto que, sin trabajo, se asume, no se puede hacer nada con/por ellos (de nuevo, un "mínimo" difícil de determinar, que puede ser interpretado de forma variable por los docentes y que será, finalmente, producto de la definición colectiva que se haga en junta de evaluación); (2) que su comportamiento en el aula no sea entendido como "disruptivo", es decir, como un estorbo constante al desarrollo de las clases programadas por el docente, interpretado como producto de una mala voluntad escolar. Esta demostración de "actitud" y "comportamiento" tendría, por supuesto, por público al profesorado: es el juez ante quien deberán mostrar, sin garantías de éxito, un yo más acorde con las exigencias escolares para ganarse su benevolencia.

A través de esta exclusión, se fija un *derecho de entrada* a la vía "especial", que limita su público específico, y que, además, define al itinerario de diversificación por oposición no sólo al itinerario "ordinario" –que funciona como norma a partir de la cual se definen los demás–, sino también por oposición al itinerario de *externalización*, donde acabarán los que han sido vetados del programa de diversificación por no tener el "perfil". Esta paradoja del carácter *selectivo* de las medidas de atención a la diversidad se manifiesta en una suerte de *meritocracia* o de *ideología del mérito* aplicada a los programas especiales, como ocurre en parte con los grupos de refuerzo curricular: se trataría de "recursos" especiales y con plazas limitadas a los que no podría acceder cualquiera, sino quien "lo merezca", lo que legitimaría, a su vez, una práctica de selección y asignación de una pequeña parte del conjunto de los alumnos con dificultades. Se aplica una especie de doble criterio de inserción que tiene como objetivo filtrar por rendimiento y por comportamiento, (1)

quedándose con quienes tienen bajo rendimiento y se espera que tengan dificultades para obtener el título en el segundo ciclo de la ESO (tal y como es percibido por los profesores, propuesto por tutores en diálogo con orientación y decidido en la Junta de Evaluación), y (2) eliminando a los más “disruptivos” y a aquellos cuyo rendimiento los docentes deducen que no va a mejorar ni siquiera en un programa de este tipo (en cuyo caso acabarían derivados a un PCPI o un ACE, o, de no cumplir los requisitos administrativos para ello, cursando un tercero “ordinario” por descarte).

Todo ocurre como si la escuela, a través de esos procesos de selección para medidas especiales, buscase captar, dentro del público presuntamente “deficitario” al que quiere atender, a aquél que considera más *recuperable*, aquél que percibe que puede aprovechar la ayuda, a aquél en el que ve una “buena” predisposición (y no un rechazo frontal; es decir, una mayor cercanía con la norma escolar): actúa sobre un público seleccionado, que ha pasado ya la selección propia del primer ciclo de ESO y la selección que da acceso al grupo. Aun así, esta selección que canaliza la energía social buscada para maximizar sus resultados, no es perfecta, como veremos con la disparidad de “perfiles” que se encuentran en la práctica.

## B. La asignación a diversificación: negociaciones y heterogeneidad

Esta forma de apropiación y producción práctica del perfil del “alumno de diversificación” da lugar a negociaciones e intentos más o menos exitosos de clasificación de alumnos en el perfil por parte de los profesores, quedando la última palabra en manos de la junta de evaluación final del curso. Tanto en las juntas de evaluación de segundo de ESO como en las entrevistas con los profesores, vimos este tipo de negociación y anticipación de las posibilidades de algunos alumnos sin ese “perfil” perfecto, pero cercanos. Vemos así, por ejemplo, un intento por parte de la profesora de compensatoria de “salvar” a alumnos “de compensatoria” que considera “capaces”, aunque no cumplan con el perfil de “dificultades de aprendizaje” ni tampoco demasiado con el requisito de

trabajo, a través de diversificación, que define como su única opción de obtener el título de ESO:

[...] también he apostado por él, porque ese chico sí tiene cabeza. Y... y yo creo que, aunque ese chico tiene cabeza y no es un perfil de *diver*, pero también su falta de trabajo yo creo que en un... O sea que por *diver* podría titular. Por una vía normal no va a titular, no porque no tenga cabeza, sino porque no trabaja. Entonces claro, me decía... quién me dijo, dónde... ¡Ah, Paloma [*orientadora*]! Se lo dije el otro día: "Yo no sé si este chico se puede proponer para *diver*. (*Suspira*) No lo sé". Dijimos: "Bueno, en la evaluación final lo vemos". Ese chico tiene cabeza, ¿eh? Pero tiene una familia por lo visto muy desestructurada, que donde no se le va a apoyar nada que siga trabajando. Entonces, no sé. (Entrevista: profesora de compensatoria, Matemáticas)

O sea, estos dos... Pero es más listo Diego que Sergio. Yo creo que en un grupo de *diver* titularían, fíjate. Porque no son malos chicos. No es como Bruno, que le puede el mal pronto, el mal genio, no. Estos chicos son... pueden. Lo que pasa es que necesitan estar en un sitio donde... [...] Necesitan creérselo ellos, fíjate, yo creo. [...] Yo apostaría por estos dos, si se pudiera, para *diver*. Pero igual que te lo digo yo, porque yo consigo que algún día me trabajen y creo que pueden, yo creo que en la sesión de evaluación, si yo lo propongo –que lo voy a proponer, ¿eh?–, me van a decir todos que no. Yo creo. Porque no son perfil de *diver* porque no trabajan. Conmigo sí porque, puntualmente, aquí consigo un día, si me pongo con ellos, que trabajen. Pero claro, yo tengo quince y no suelen venir todos. Si ellos están en un grupo de 30, se pierden. (Entrevista: profesora de compensatoria, Matemáticas)

En este caso, la profesora se plantea proponer como candidatos a alumnos que no se ajustan al estereotipo docente del alumno trabajador y con buena voluntad, con dificultades para aprobar ("quiere, pero no puede"), pero sí al estereotipo opuesto de alumnos inteligentes o capaces que no trabajan ("puede, pero no quiere"), jugando con el margen para la interpretación que deja la medida (queda un margen para la indefinición en la medida en que ambos alumnos, aunque "no trabajan", no son definidos como claramente "disruptivos"). Vemos así como el programa de diversificación puede dar lugar a distintos usos sociales en la práctica, jugando especialmente con esos criterios que se vuelven difusos y sujetos a interpretaciones variables. En especial, a usos sociales o estrategias de protección de determinados alumnos percibidos como escolarmente vulnerables o incapaces de acabar la etapa en un grupo "ordinario", que contrastan, no obstante, con el carácter segregador y devaluador del estatus del alumno del programa.

En las juntas de evaluación de segundo, desde el segundo trimestre se empieza a valorar también quiénes podrían ser posibles candidatos para el programa en tercero, encontrándose en la necesidad de anticipar y negociar con el criterio administrativo de repetición en la etapa:

[Hablando de Miguel, un alumno de clase popular de 2º] Se preguntan qué le pasa. Alguno menciona que parece Asperger. El tutor dice que es "muy tímido". Dicen que podría ser un "perfil de *diver*". Como nunca ha repetido, valoran si tiene sentido que repita para que pueda pasar a *diver* en tercero o que se "dé de bruces" con tercero. Al parecer, le quedan tres asignaturas. Habría que decirle: "Por lo menos sácate una para pasar". Otro profesor dice que "tiene todo para aprobar", que a él sólo tiene que entregarle un trabajo. (Diario de campo: observación en junta de evaluación, tercer trimestre)

Se da la paradoja de que el requisito de repetición en la ESO para entrar en diversificación pueda servir para proteger a determinados alumnos de una asignación inmediata al programa, donde el criterio profesoral les situaría, aunque también pueda servir únicamente como forma de diferir la asignación, a la espera de que el alumno repita en tercero. El requisito de repetición también, paradójicamente, contribuye a producir repeticiones ya sea en segundo para "hacerles" entrar en diversificación más tarde, ya sea en tercero<sup>241</sup>.

Estos intentos de clasificación por parte de los docentes pueden dar lugar a una cierta dramaturgia en la interacción con los alumnos con objeto de incitarles a adecuarse al "perfil". Anticipando las posibilidades de acceso de sus alumnos a estos programas, deciden "apostar"<sup>242</sup> por algunos de ellos para la medida y lo traducen en la insistencia estratégica explícita o implícita en que han de "merecerlo" (construyendo una imagen de sí en la interacción en el aula que se ajuste o acerque a esos criterios de "comportamiento" y "actitud" esperados), en conversaciones con los tutores o en las juntas de evaluación.

Este chico es el que me da mucha pena. Este chico es muy bueno. O sea, es muy bueno de buena persona, de... no molesta, no es disruptivo. Sólo que no trabaja. Diego. Entonces, estoy intentando... Mira, "venga, Diego", poniéndole cosas, poniéndome con él. A ver si conseguimos que de aquí a final de curso cambie de actitud, que se le vea que tiene interés, para que se le pueda proponer para *diver*. Porque yo creo que este chico en un grupo que trabaj... en un grupo pequeño donde todos trabajan... En uno grande se pierde, porque

---

<sup>241</sup> El riesgo, si se eliminara ese requisito de repetición y se dejara puramente al criterio profesoral, podría así ser el de un aumento de la arbitrariedad de la decisión y quizá un mayor sesgo en la división entre "buenos" y "malos" en la ESO. Aunque, en realidad, el hecho de que se haga repetir a quien se ve candidato a ese programa es un ejemplo de que dicho criterio, que busca restringir el acceso al mismo y basarlo en un elemento "objetivo", es manipulado, manejado, apañado en la práctica por los docentes – con la mejor voluntad– para ajustarse a su criterio. No obstante, el efecto de diferir la decisión de asignación un curso da a los alumnos una oportunidad para alejarse de la "zona de riesgo" de asignación.

<sup>242</sup> Esta metáfora proveniente del juego la encontramos en varias ocasiones en los discursos de los docentes sobre estas medidas. La metáfora de la *apuesta* implica, por un lado, que no se puede apostar por todos, hay que elegir a uno/algunos, y, por otro, que "apostar" es invertir recursos en alguien esperando que gane o salga bien parado en un juego y dé frutos en retorno (en este sentido, nadie apuesta por alguien sin posibilidades –sería "irracional"–), aunque el resultado de la apuesta siempre sea hasta cierto punto incierto.

tiene muchas lagunas, ¿eh? Pero uno pequeño donde todos trabajen, creo que él podría salir. A lo mejor me equivoco, ¿eh?, pero es la percepción que tengo. Entonces, lo he hablado con Ana, que es la tutora, y vamos a intentar que coja, que trabaje, para que todos... Claro, porque ahora mismo no se le puede proponer para *diver*. ¡Si es que no hace nada! ¡Cómo vas a proponer a *diver* un elemento así! (Entrevista: profesora de compensatoria, 2º ESO, desdoble Matemáticas)

Pero, por otro lado, también los alumnos pueden anticipar la posibilidad de acceder al programa (y la alternativa indeseable de repetir una segunda vez o ser “derivado” a PCPI, según el caso), ya sea guiados explícitamente por los comentarios de sus tutores o profesores o por las referencias construidas en conversaciones con compañeros, y desarrollar estrategias en ese sentido. En este caso, los alumnos pueden adoptar, con mayor o menor éxito, la estrategia de “ponerse las pilas” en el segundo o tercer trimestre, o en las recuperaciones.

En caso de ver peligrar esa opción y verse en la vía de externalización, también pueden adoptar estrategias más directas y desesperadas como intentar convencer a la orientadora o a su tutor de que van a cambiar, de que, si les aceptan en diversificación, van a “portarse bien” y a “trabajar”, sin garantías de que funcione, puesto que la decisión última la tiene en principio la junta de evaluación (es decir, sus profesores reunidos).

Producto de esas negociaciones en los procesos de asignación es la *heterogeneidad* que se constata en la práctica dentro de los grupos de diversificación y su distancia al “perfil” ideal. Una profesora de diversificación entrevistada, describiendo a su grupo de diversificación de tercero, muestra esta diversidad de alumnos que tiene citando varios casos: una chica “inmigrante” que lleva solo un año aquí, con dificultades con la lengua; “otro inmigrante, que encima no viene”; una chica con dislexia (“perfil de *diver* total, total y absoluto”); un alumno “capaz”, pero que no entrega los trabajos; otra chica, que “ni estudia, ni entrega”; un chico “muy listo”, del que habrían comentado que “podría hacer un cuarto normal”. La descripción confirma la distancia entre el criterio oficial y la realidad de los alumnos asignados al programa, percibida según las categorías del juicio profesoral.

Esa heterogeneidad puede dar lugar, de hecho, a conflictos *a posteriori* sobre la definición de los sujetos *dignos* e *indignos* de estar en el programa por su distancia con respecto al “perfil” ideal. En relación con esa ideología meritocrática y ese derecho de entrada limitado a estos grupos que veíamos antes, no “merecerían” el trato “especial” que



se les estaría dando, entendido como un trato de favor que no se da a todos. Más que en los casos en que los docentes juzgan, una vez en tercero de diversificación, que los alumnos serían “capaces” de “hacer un cuarto normal”, el conflicto surgiría, al contrario, cuando se considera que el alumno o alumna se distancia en exceso del “perfil” de diversificación por su mala voluntad escolar, expresada en falta de trabajo o en comportamientos juzgados “disruptivos”. En algunos de estos casos, se llega a hablar de “sacar” a los alumnos del programa (aunque en ninguno de los dos casos reseñados se llegue a hacer), ya sea como estrategia colectiva del profesorado para disciplinar el comportamiento del alumno a través de la amenaza o como decisión directa de exclusión:

*[Hablando del caso de F., hiperactivo diagnosticado, de origen ecuatoriano]* Y ahora en tercero de *diver*, empezó así un poco cañero pero como le dijimos que si seguía así se le sacaba, pues está bastante más tranquilo. Pero ha sido un chico que ha sido expulsado muchísimo, y muy muy descontrolado, o sea pero es que él no podía controlarse. (Entrevista: PTSC)

Con este chico trabajé el año pasado, porque es un chaval que tiene muchísima capacidad y es buen chico, pero el año pasado iba a la misma clase que F. y... empezó a tener comportamientos muy disruptivos, cuando él es un chico educado y tal, pero empezó un poco a llevarse, dejarse llevar por un grupo que había bastante disruptivo en la clase. Empezó a suspender y bastante mal. [...] y se habló, estuvimos a punto de sacarle, pero luego al final, de hecho se tomó la decisión de sacarle, pero por una cuestión legal no se pudo, y al final se tuvo que quedar. Pero se decidió sacarle. (Entrevista: PTSC)

De nuevo, las posibilidades de asignación de alumnos “con dificultades” en distintos programas o itinerarios depende no sólo de la percepción y representación colectiva del mismo, y colectivamente ratificada-objetivada en los rituales correspondientes (juntas de evaluación), sino de las posibilidades y limitaciones administrativas impuestas por la ley, con las que a veces las primeras chocan y han de renegociarse.

### C. “No son malos chicos, pero tirar de ellos es como tirar de una losa”

La heterogeneidad interna no impide la representación homogénea del alumnado de diversificación como un alumnado con dificultades, al que le costaría mucho todo lo relativo al aprendizaje escolar. Como sucede con otras medidas de atención a la diversidad, los alumnos de los grupos de diversificación son representados como alumnos pasivos (en

lo escolar), sin voluntad ni apenas autonomía, necesitados de intervención externa y de un encuadramiento intenso por parte del profesorado, si bien no tanto desde el punto de vista de la “disrupción” (pues ésta en principio se previene, como hemos visto, en la propia selección de alumnos) como de las dificultades propiamente escolares o la disposición al trabajo:

Cuesta mucho hacerles leer, pero hay que hacerles leer. Es una lucha. [...] Cuesta mucho que trabajen porque son muy gansos. [...] Son chicos de los que cuesta mucho tirar. No son malos chicos, pero tirar de ellos es como tirar de una losa. Todo se ralentiza. [...] Estudian poco. Todo pierde sentido cuando se hace mal. [...] Necesitan una estructuración muy clara. [...] En general, tienen falta de voluntad, aletargamiento. [...] Algunos tienen dificultades de comprensión. [...] Algunos hacen lo que pueden. (Entrevista no grabada: profesora diversificación)

La dificultad de los alumnos remite a la dificultad para el docente. Trabajar con los alumnos de diversificación es representado como un proceso agonístico, en el que se daría una negociación constante del esfuerzo, donde el profesor aparece como el que “tira” de los alumnos y éstos como una “loza”, una piedra pesada, que cuesta mucho mover y supone una carga para quien lo intenta. Esta metáfora física remite al sentimiento de los docentes de que no pueden ir a la velocidad que desearían (“todo se ralentiza” desde el punto de vista docente, que tiene como referencia la secuenciación temporal del currículo). Estas bajas expectativas sobre las posibilidades escolares del alumnado se materializarían, a nivel pedagógico, en la percepción de la necesidad de “una estructuración clara”, de esquemas claros y cerrados, frente a esquemas abiertos, difusos, con mayor lugar para la creatividad o más dependientes del alumno, en una pedagogía de reiteración de contenidos y estructuras. No obstante, esta visión de los alumnos como sujetos “deficitarios” en todos los aspectos requeridos por la disciplina del trabajo escolar y, como vimos, abocados a la *muerte escolar* fuera de las medidas de atención a la diversidad, puede convivir con discursos de defensa del alumnado del programa, como los que describen López Calvo y López Calvo (2013).

En el caso de los grupos de diversificación no encontramos los discursos resignados sobre la eficacia limitada de la medida (sólo se “salvarían” unos pocos) que aparecieron en el caso de los “alumnos de compensatoria”. Esto se debe, sin duda, a que la “salvación” en este caso es mayor: los alumnos son de tercero, han pasado el “filtro” del primer ciclo de la ESO y han sido seleccionados, no entre los más “desfasados” y con menos posibilidades de

seguir el ritmo (como en los desdobles de compensatoria) o entre los más alejados de la norma escolar (por lo general derivados a ACE y PCPI), sino entre aquellos alumnos con dificultades que los docentes definen como capaces de concluir la etapa con mayor ayuda, que, en su mayoría, finalmente lo consiguen<sup>243</sup>.

Ligadas a esta representación, se encuentran las expectativas sobre el futuro escolar de los alumnos del programa tras la ESO. En su apropiación del programa de diversificación, los actores del centro asumen que son alumnos con dificultades que pueden aspirar a titular por esta vía, pero que no podrían aspirar a acabar la ESO por la vía "ordinaria" y, menos, continuar su escolaridad en Bachillerato. De ahí que a los alumnos de este programa se les oriente activa y explícitamente –sin obligatoriedad, pero a través de múltiples incitaciones– hacia la Formación Profesional a través de diversas iniciativas, como la visita a institutos de FP o la visita de una exalumna de diversificación como "modelo" ejemplarizante de la trayectoria "ideal" del alumno del programa, por no hablar probablemente de las conversaciones cotidianas en el aula, en los pasillos con los alumnos o las reuniones con los padres.

[...] esta semana va a venir una antigua alumna a explicarles por qué eligió ella diversificación, cuál es la actitud que hay que tomar en diversificación, cuál es el camino que ella ha tomado, de qué, que ella, por qué ella rechazaba al principio el programa y luego ha estado muy contenta y ha sacado la ESO estupendamente, está ahora muy contenta en FP, y tal. (Entrevista: orientadora)

Este recurso, por ejemplo, a una exalumna para aportar su "testimonio" sirve de modelo o ejemplo para sus compañeros a la vez sobre la buena "actitud" a adoptar en diversificación y sobre la trayectoria escolar que se espera de ellos. El testimonio tiene mayor valor por cuanto ella habría seguido el "buen camino" viniendo del "malo", se habría "convertido" de la mala actitud (el "rechazo" del programa) a la "buena" (su aceptación), transformación positiva del yo desde el punto de vista escolar que además se traduciría en una mayor felicidad personal para ella (beneficio individual). Se confecciona así un relato desocializado similar a los relatos de superación individual, en una especie de intento de moralización-ejemplarización: se espera que sea usado como modelo por el resto, que gracias a él

---

<sup>243</sup> Más que en un "buen diagnóstico" de las dificultades escolares (Fernández Enguita *et al.*, 2010: 120-122), como se ve, el programa de se basa en un proceso de selección complejo, que descarta a los más "difíciles" y se quedaría con los más "rescatables". Quizá sea esta una de las razones de su mayor "éxito" (al menos en términos de titulación) en comparación con otros programas.

interioricen la buena actitud y se conformen ellos mismos a los principios que se les imponen por estar ahí. Esta práctica de orientación sirve así a la vez para señalar un futuro escolar “privilegiado” para ellos sobre otros y como forma de *cooling out* o búsqueda de la aceptación de la posición degradada y del destino escolar que les otorga la institución a través de sus jueces.

La vía escolar propuesta explícitamente por el equipo es la FP, sin mención de otras posibles (Bachillerato, algún otro tipo de formación, abandono), puesto que se desea que continúen escolarizados, pero, al mismo tiempo, al cursar una forma estigmatizada de la ESO y por los “déficits” que se les atribuyen, no se les ve capaces de hacer un Bachillerato. La FP es vista a la vez como lo deseable y lo máximo a lo que pueden aspirar, pero el paso a esta formación tampoco se les presenta como algo fácil o automático. De nuevo, vuelve a insistirse estratégicamente en el discurso del mérito individual:

La mayor parte van a ir a Ciclos Formativos. Esa es una oportunidad, pero se la tienen que ganar. No podemos hacer de *diver* un regalo. [...] No puede ser ese el mensaje. (Entrevista no grabada: profesora de diversificación)

Se les incita, así, a esforzarse y demostrar visiblemente (esto es, a representar ante los jueces escolares) que lo “merecen” a través de una “buena” actitud escolar y un esfuerzo personal. Ello se opone a la metáfora común del “regalo”, como algo negativo, conseguido gratuitamente, sin trabajo a cambio y, por tanto, según el esquema meritocrático, sin valor. “Regalar” diversificación sería mandar un “mensaje” erróneo a los alumnos: el de que pueden aprobar, sacarse la ESO sin esfuerzo, sin trabajo, es decir, sin merecerlo, por lo que habría que sobreinvertir en el mensaje “correcto” del esfuerzo. Paradójicamente, si hay tanta insistencia en que no puede ir cualquiera a diversificación y en que tienen que “ganárselo”, es precisamente por el carácter simbólicamente inferior, devaluado que tiene en el imaginario de los actores escolares (al que ellos mismos contribuyen distinguiéndolo constantemente de la “vía normal”). Hay una clara pugna por el sentido y el valor social del programa de diversificación (o, al menos, los docentes y defensores del programa parecen escenificarla como tal), en la que entran en tensión constante la degradación simbólica de la vía, los intentos de valorización de la misma reafirmando su lado selectivo y meritocrático, y los diversos condicionamientos prácticos.

A través de esta orientación explícita a FP, se enlazaría a su vez una vía simbólicamente relegada con otra vía relegada, produciendo una trayectoria escolar devaluada. A través de estas prácticas de orientación se contribuye así, por un lado, a cerrar otras puertas a los alumnos con dificultades, tratando de encuadrar y definir institucionalmente sus trayectorias escolares posteriores, y, por otro lado, a reproducir el lugar dominado y estigmatizado de la FP frente a su alternativa “noble” (Bachillerato), dirigiendo hacia esta vía a públicos a su vez escolarmente desvalorizados y estigmatizados.

#### D. Una vía simbólicamente degradada, pero menos que otras

Al definirse institucional y cotidianamente por oposición a la vía “ordinaria”, y al recibir a un determinado “perfil” de alumnos con dificultades, definidos como incapaces de acabar la ESO por la vía ordinaria, el programa de diversificación aparece como una forma “inferior”, estigmatizada, con menor valor simbólico que su contraria por arriba (aunque, como hemos visto, con mayor valor simbólico que las vías que llevan a la externalización). Este menor valor social que le viene de su posición en el espacio de posibles escolares, institucionalmente definidos y jerarquizados, y de su “público”<sup>244</sup>, va asociado también a una imagen común del programa.

El programa de diversificación, por su organización pedagógica y su adaptación del currículo, que tomaría como referencia los mínimos del mismo, suele asociarse de forma ambivalente a la vez a una adaptación a las necesidades de los alumnos y a una degradación académica, expresada en la idea de que son grupos con un “nivel más bajo”, una mayor facilidad y menor exigencia desde el punto de vista académico:

*[Hablando de los alumnos que pasarán a diversificación en 3º] Entonces, van a tener grupos más tranquilos, más... se supone que con mejor trato. Vamos, “con mejor trato”, que van a estar en un ambiente un poco, que favorece que aprendan. Y el nivel es un poco más bajo. (Entrevista: profesora de Inglés, 1º y 2º ESO)*

---

<sup>244</sup> Como señala Bourdieu, un determinado capital escolar, título o enseñanza vale lo que valen sus detentadores, es decir, de la “calidad social” de sus usuarios (Bourdieu, 2002b [1984]: 148).

Ante esta devaluación o estigmatización del programa escolar, se dan diversas estrategias de compensación y revalorización. Ante la evidencia de que el dispositivo de diversificación es una forma de segregación que destina a determinados sujetos un trato distinto a través de una división de espacios, tiempos y contenidos, se reafirma así el éxito del programa (su eficacia), el que se trabaje sobre la base del mismo currículo (el establecido legalmente para la ESO), la igualdad del título a pesar de las diferencias curriculares (se trataría del mismo capital escolar) y, como hemos visto previamente, la idea de que no se trata de un “regalo”:

Y bueno, pues es un programa pensado para que estos chavales pues puedan titular. De hecho, la inmensa mayoría de los que entran en el programa acaba titulando. ¿No? Si bien se le hace una adaptación bastante grande del currículo, sobre todo a nivel metodológico, porque son grupos más pequeños, trabajan por ámbitos, etc. Aunque en principio pues... las competencias básicas y los objetivos de la etapa pues son los mismos que para todos. De hecho, el título que tienen es el mismo título de todo el mundo. Pero, efectivamente, el resto del currículo, lo que no son los objetivos de etapa y lo que no son las competencias básicas, pues tienen adaptaciones. (Entrevista: director)

La estigmatización del programa, como vía menos noble, “simplificada” de finalizar la etapa, es percibida de forma más o menos clara por los propios alumnos asignados a ella, como han señalado también otros estudios (por ejemplo, en las entrevistas realizadas por Fernández Enguita *et al*, 2010: 157-158, encontraron una interpretación de estos grupos por parte de los alumnos como “grupos para tontos”). No obstante, existe una diversidad de respuestas al proceso de asignación, y a la degradación del estatus de alumno que éste supone, que habría que tratar de restituir de forma más sistemática y explicar sociológicamente.

Cuando el estatus del alumno se ha visto degradado previamente por la acumulación de calificaciones negativas, juicios cotidianos negativos del profesorado y de sus padres, estos procesos pueden redundar en una *interiorización del juicio escolar* – siempre una apropiación parcial y particular, no una operación mecánica– por parte del alumno, que, a su vez, dependiendo del momento del curso, su malestar personal en la institución y la información de que disponga sobre las distintas vías, puede dar lugar a una evaluación por su parte de sus opciones y a una inversión hacia una de ellas –diversificación, forma de exclusión interna que da acceso al título– como protección ante otras –ACE o PCPI, formas de exclusión externas, más estigmatizadas–.

Esa inversión, que pasa por una cierta presentación de sí en la interacción en el aula con objeto de que sea percibida como un “cambio de actitud” positivo por parte del alumno, más o menos incierta, puede tener mayor o menor éxito dependiendo del grado de contundencia o flexibilidad del juicio escolar expresado en junta de evaluación (en función de la percepción y clasificación colectiva del alumno según las categorías del juicio escolar), del grado de dificultad que le suponga esta inversión en función de su capital escolar adquirido y su “desenganche” previo del ritmo y los contenidos escolares, etc. Por tanto, la trayectoria escolar, así como el conocimiento de las medidas y vías existentes – una forma de capital cultural–, pueden mediar de forma decisiva en la recepción de la decisión de asignación a diversificación, incluso en su petición explícita por parte del alumno.

En ese sentido, precisamente tanto la percepción de la menor dificultad como la certeza de que se obtiene el mismo título, argumentos que despliega también la orientadora para convencer a los alumnos propuestos, pueden hacer que la asignación a diversificación pase a ser experimentada como positiva, como una opción más adecuada a uno mismo. A Sergio, por ejemplo, alumno de clase obrera de origen rumano (padre obrero en la construcción, madre limpiadora), repetidor en primero y al borde de la repetición al final de segundo, le fue propuesto por la orientadora (a indicación del tutor en función de lo hablado en las juntas de evaluación), opción que él y su familia, ante su precaria situación escolar, aceptaron como lo mejor para él.

Pues mucho mejor que estar... Porque yo, como no me gusta estudiar mucho, prefiero estudiar lo más importante, ir ahí. Y me han dicho que me dan el mismo título. [...] –EN COMPARACIÓN, SI HICIERAS UN TERCERO NORMAL, O SEA UN TERCERO NO DE DIVERSIFICACIÓN, CREES QUE SERÍA... –Si me pon... Yo creo que si me pondría a estudiar, como todos los niños. (Pausa) Pero una vez, una vez que a mí no me gusta estudiar, yo creo que lo mejor para mí es ir a diversificación. (Entrevista: alumno de clase obrera, rumano, repetidor, 2º ESO)

Los sujetos propuestos para diversificación pueden hacer suya la decisión y racionalizarla como la más razonable en su situación. Ante la idea implícita de la menor capacidad de los alumnos de diversificación, Sergio reitera en varias ocasiones que él puede “tener buen rendimiento”, progresar escolarmente como cualquier otro, resistiéndose a la degradación de su identidad que conlleva la propuesta y afirmando implícitamente su “normalidad”, su estatus de alumno “capaz” (cree que por ese motivo se lo han propuesto y que, en caso

contrario, le habrían externalizado como ha ocurrido con otros compañeros de su clase). En su relato, la condición que impediría que desarrollase completamente esa capacidad y la plasmase en un rendimiento suficiente para seguir por la vía "ordinaria" sería otra faceta de su identidad de alumno, que narra como un rasgo fijo de su persona: que no le gusta estudiar. Las dificultades escolares y la trayectoria escolar son transmutadas así, a nivel del discurso, en cuestión de gusto o preferencia personal, eludiendo las razones profundas de su dificultad (de dónde vendría su difícil relación con la escolaridad), y la vía propuesta es definida como la más adecuada a su persona, es decir, como una vía para alumnos "capaces", pero a los que no les gusta estudiar (otra apropiación particular del "perfil" y del sentido del programa, que difiere de la de los docentes). Esta interiorización de la orientación escolar no puede desligarse de su trayectoria escolar previa, que relata como una trayectoria de desmotivación y desimplicación de la actividad escolar en *crescendo* tras su repetición en primero y su asignación al desdoble de Matemáticas de compensatoria (vivida como degradante al atentar contra su autoimagen de alumno "capaz", distinto de los "liantes" que irían a esos grupos), y de las alternativas escolares que tiene delante (repetir de nuevo y verse en la vía de la externalización, como otros compañeros; o pasar a un tercero "ordinario" tras estar a punto de volver a repetir). Si no es necesariamente definida como un "éxito", su asignación a diversificación no es tampoco vista como un "fracaso" frente a estas otras opciones (que sí lo serían para él).

El programa de diversificación aparece así como una opción escolar estigmatizada, dentro del espacio de posibles escolares que se presenta ante los alumnos de segundo, pero, al mismo tiempo, menos estigmatizada que otras a ojos de los agentes escolares. De ahí que se pueda convertir en una opción deseable para aquellos alumnos que se encuentran en situaciones escolares más vulnerables, o que los docentes puedan concebirla a la vez como una oportunidad a ganarse y como una opción de salvación para los alumnos percibidos como "en riesgo de fracaso", pero aún "salvables".

Los paralelismos entre los grupos de diversificación, en el segundo ciclo de ESO, y los de refuerzo curricular, en primero ciclo, son claros. Ambas son vías desvalorizadas, pero menos estigmatizadas que otras, debido a la delimitación de un público menos "difícil" y al



carácter selectivo ("derecho de entrada" más elevado) que las distingue de los dispositivos para los alumnos más "difíciles". Ambas se basan en una modulación del currículo, lo que, debido a ese carácter relativamente selectivo, genera continuas ambivalencias: se trataría de facilitar las cosas a los que tienen dificultades, pero no de "regalar" nada; los alumnos tendrían que "ganárselo", pero, al mismo tiempo, se usa para "salvar" a los rescatables (incluso cuando no cumplen el "perfil" perfecto); habría que apoyarles mucho, adaptarse a ellos, pero, al mismo tiempo, el trabajo se haría lento y difícil con ellos. Su oposición a la externalización, como veremos a continuación, hace aparecer al dispositivo de diversificación como una opción preferible a ojos de los alumnos.

#### IV. LA EXTERNALIZACIÓN DEL "FRACASO ESCOLAR"

Además de las formas de "exclusión interior" (Bourdieu y Champagne, 1992) en los dos ciclos de la ESO que hemos descrito, al llegar a segundo curso se abre también la opción de la "exclusión exterior", de la *segregación por externalización* de una parte de los alumnos con dificultades escolares fuera del tronco común de la educación obligatoria a dispositivos *mixtos*, entre la resocialización, la formación escolar y la formación profesional anticipada. Estos dispositivos son fundamentalmente dos: los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)<sup>245</sup>, herederos de los antiguos Programas de Garantía Social de la LOGSE, y las Aulas de Compensación Educativa (ACE).

La noción de *externalización* ha sido aplicada al "fracaso escolar" por algunos trabajos realizados en el ámbito de la sociología de la educación (Casal *et al.*, 1998; García *et al.*, 2006) y en el ámbito de la antropología de la educación (Jociles *et al.*, 2012a; Jociles *et al.*, 2012b). Los primeros han reservado la noción exclusivamente al desarrollo de "dispositivos de recuperación *ex post* del fracaso" (Casal *et al.*, 1998: 316) fuera de la

---

<sup>245</sup> Establecidos por la Ley Orgánica de Educación de 2006, entraron en vigor a comienzos del curso 2007-2008. La transformación reciente de los PCPI en FP Básica con la LOMCE no hace sino prolongar la medida con otro nombre, al tiempo que permite al gobierno, estratégicamente, incluir estos dispositivos en la Formación Profesional y, por tanto, en la enseñanza secundaria de segunda etapa, maquillando estadísticamente las tasas de abandono y acercándose a los objetivos marcados por la UE de reducción del mismo sin intervenir en su causas sociales.

educación obligatoria (Programas de Garantía Social, PCPI). Los segundos, centrándose en las trayectorias escolares del alumnado de origen latinoamericano, han empleado el término de forma más amplia designando una *lógica* basada en la tendencia a desplazar a los alumnos con más dificultades “del aula ordinaria a espacios e itinerarios que, en la práctica, los alejan [...] de una trayectoria académica ordinaria” (Jociles *et al.*, 2012b: 75), incluyendo tanto el desplazamiento a aulas y programas especiales dentro del propio centro escolar como el desplazamiento a programas fuera del mismo. En este sentido, las formas de segregación y exclusión interna que hemos analizado hasta ahora serían también partícipes de esta *lógica de externalización*, si bien no suponen una externalización completa. La externalización del “fracaso escolar” a la que aquí nos referiremos es, por tanto, doble: se externaliza a los propios individuos, derivando a los alumnos en situación de fracaso, y se externalizan las respuestas a esta situación y el “mandato profesional” de atenderlos. La externalización a ACE y PCPI supone un traslado a un centro distinto, un cambio en los contenidos y métodos de enseñanza –currículo reducido, dividido entre lo académico y lo práctico, centrado en el aprendizaje de un oficio– y la atención de otros docentes.

En la presente investigación pudimos acceder a las representaciones de estos programas externos en los agentes de un instituto y a los procesos de “orientación” y derivación a los PCPI. Nos centramos, por tanto, en el momento previo a la externalización<sup>246</sup>. En el caso de las ACE, no tuvimos ocasión de acceder a estos procesos de asignación y derivación más que superficialmente por no encontrarse ninguno de los candidatos a esta medida entre los dos grupos que seguíamos. Por ello, en este apartado nos centraremos más en el proceso de externalización a PCPI, aunque hagamos referencia también a las ACE.

---

<sup>246</sup> La visión de los PCPI desde los IES no tiene por qué coincidir con la visión desde los PCPI mismos. Sería de interés contrastar las visiones de los profesores que “mandan” a PCPI con las visiones de los profesores que reciben a los alumnos externalizados (que pueden cuestionar las decisiones de orientación tomadas en los IES, al verlas como una forma de deshacerse de los alumnos “problemáticos”) para poner de relieve tanto las continuidades como las posibles tensiones y discrepancias.

## A. Los dispositivos institucionales externos: la vía más estigmatizada

En oposición a las otras vías escolares que se abren en la ESO (vía “ordinaria”, diversificación), en relación a las cuales se definen, los PCPI y las ACE aparecen como una opción escolar *estigmatizada*: la más desvalorizada de las opciones escolares que se dan en las edades correspondientes a la educación secundaria obligatoria, puesto que se dirigen al público menos valorado escolarmente y considerado más “difícil”.

De los dos, las ACE son la opción más estigmatizada en tanto la exclusión se da antes y su público es definido por su retraso o desenganche académico (“desfase curricular significativo”), su rechazo escolar (“alumnado [...] que valore negativamente el marco escolar”), su “inadaptación” (“serias dificultades de inadaptación”) y su trayectoria escolar alejada de la ordinaria (“escolarización tardía o muy irregular”)<sup>247</sup>. Frente a este alumnado escolarmente estigmatizado, las ACE se dan como objetivo contribuir a su “integración social”, como paso previo a su incorporación a otros dispositivos de atención (PGS, PCPI o diversificación, descartando la vía “ordinaria”), aunque es sabido que casi nunca se da el retorno a la secundaria:

Teóricamente, todos los caminos son reversibles. En la práctica, el de las ACE no lo suele ser para nadie. No conozco ningún caso de ningún chaval –los habrá seguramente, pero que...– que se ha ido a un ACE y que luego se haya reenganchado a un sistema ordinario para titular. (Entrevista: director)

Las ACE tienen una intención claramente “civilizadora” y están más claramente dirigidas a los alumnos más alejados de la norma escolar y más “disruptivos”. Al formar parte de las distintas “modalidades” del programa de educación compensatoria, están dirigidas oficialmente a alumnos “de compensatoria” (es decir, con “desventaja social” y retraso de al menos dos años, como vimos) pero a aquellos definidos por una relación más

---

<sup>247</sup> Resolución de 4 de septiembre de 2000 por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de educación secundaria obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (BOCAM 217/2000, 12 de septiembre de 2000). A través de la externalización a ACE, se posibilita institucionalmente el que determinados alumnos puedan ser externalizados sin haber superado si quiera el primer curso (si han repetido previamente en primaria y repiten primero, podrían ya incorporarse a un ACE por edad) o el primer ciclo de ESO. Las ACE tienen una duración de un año, prorrogable uno más en caso de solicitud del centro.

conflictiva con las exigencias escolares y con los que las medidas de atención desarrolladas en los centros han sido juzgadas ineficaces<sup>248</sup>. Se entienden, como los dispositivos-relevo (*dispositifs-relais*) franceses (Millet y Thin, 2003b), como una forma de encuadramiento institucional durante un tiempo limitado –entre los quince y los dieciséis años–, en la que se socialice a los individuos en normas de comportamiento más que en conocimientos escolares. Son pensados como una forma de “civilización de la conducta” y como una pre-preparación al mundo laboral, como una vía de salida encuadrada y acompañada del sistema escolar más que como vía de reentrada<sup>249</sup>.

Quienes van allí han sido definidos como alumnos incapaces, al menos en su situación presente, de cursar la educación mínima. Del propio diseño del programa se desprende que de los alumnos derivados a un ACE no se espera una continuidad prolongada en el sistema, sino una retención hasta que sea legalmente posible la salida o el paso a un PCPI y, como mucho, una adquisición de “competencias básicas” y normas de conducta. Aparecen así como una isla en los márgenes del sistema escolar, asociada al “fracaso escolar” y un grado más abajo que los PCPI en las jerarquías simbólicas e itinerarios de escolarización<sup>250</sup>.

Los PCPI se entienden en la visión oficial como una forma de lucha contra el “fracaso escolar” (entendido como no-titulación) en la medida en que dan la opción de obtener el título, a través unos “módulos voluntarios”. Sin embargo, en la práctica su alumnado es el producto de una selección realizada en los institutos que deriva a estos dispositivos a los alumnos que se consideran en situación de “fracaso escolar” (entendido como acumulación de suspensos, “retraso curricular” y mala disposición frente a la escuela) y sin posibilidades de acabar la etapa, es decir, como una situación de fracaso escolar acreditado o consumado

---

<sup>248</sup> Sus objetivos serían: “a) Obtener niveles adecuados de socialización y convivencia. b) Propiciar la madurez propia de la etapa evolutiva del alumnado. c) Garantizar unos conocimientos y destrezas básicos que permitan el aprendizaje futuro de un oficio.” (Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, instrucción 17. E).

<sup>249</sup> Como los PCPI, se organizan en un ámbito práctico, definido como elemento central de la enseñanza y basado en talleres de Electricidad, Peluquería, Cocina, Reparación, Mantenimiento, etc., y dos ámbitos escolares, sociolingüístico y científico-matemático.

<sup>250</sup> También pueden incorporarse a las ACE alumnos que estaban desescolarizados, pero la pobreza de los datos disponibles no permite determinar cuántos lo hacen efectivamente.

a ojos de los docentes que les haría *ineducables* por la vía ordinaria. Además, los docentes de PCPI son conscientes, como puede verse en el trabajo de Amer (2012: 375-6), de que los alumnos que les llegan cargan con una “historia de fracaso escolar” y una experiencia escolar previa errática.

Aunque reciben alumnos que estaban desescolarizados o alumnos externalizados previamente a través de Aulas de Compensación Educativa (ACE), la mayor parte de su alumnado viene de la educación obligatoria: en 2010-11, el 68,9% de los alumnos de nuevo ingreso en PCPI en ese curso provenía de la ESO frente a un 10,4% que estaban desescolarizados (a los que se añade un 1,4% que viene de la educación especial y un 19,4% de “otras situaciones” –no precisadas–; MEC, 2013). Más que como una forma de lucha contra el “fracaso escolar” aparecen, pues, como una forma de *externalización* del fracaso escolar (Casal *et al.*, 1998; García *et al.*, 2006) y, en la medida en que se busca con ellos evitar el abandono y formar para el mundo del trabajo, se convierten en una forma de *desescolarización encuadrada* o acompañada (Millet y Thin, 2003b), o, si se prefiere, en un abandono diferido<sup>251</sup>. Estos dispositivos se dirigen a la reducción de las *tasas* de abandono y de fracaso –tal y como se definen oficialmente estos indicadores– más que al *proceso* de abandono propiamente dicho, puesto que intervienen al final de éste y no de forma preventiva.

Además, los PCPI no sólo buscarían prevenir el “abandono escolar” y el “fracaso”, sino que buscarían preparar para el mercado de trabajo a través de una cualificación profesional básica, articulando una lógica de compensación escolar y una lógica de formación y cualificación profesional. Por mucho que se insista en la posibilidad de obtener el Graduado en ESO y, desde allí, de saltar a otras formaciones (sea la FP o, con la ESO, el Bachillerato) –opciones minoritarias–, el hecho de que este dispositivo se dé por objetivo preparar para el mercado de trabajo refleja la expectativa implícita en el propio diseño del programa: la de que sus usuarios son alumnos en un proceso de desescolarización inminente que desembocará en el mercado de trabajo. Es decir, los PCPI preparan para el mercado de trabajo, fundamentalmente para puestos de baja cualificación y, por tanto, más

---

<sup>251</sup> Los PCPI pueden tener una duración de uno o dos años según la “familia profesional” y se componen de módulos obligatorios –de oficio y de formación general– y voluntarios –para la obtención del título de ESO–.

expuestos a la precariedad laboral (bajos salarios, condiciones duras, contratos temporales), más que para una eventual reescolarización o continuidad en el sistema escolar, si bien dejan esta puerta abierta<sup>252</sup>.

Por último, aunque queda fuera de nuestros objetivos prolongar el análisis con la cuestión de la inserción profesional posterior de los alumnos de PCPI, podemos apuntar algunas ideas. La mayoría de matriculados en PCPI no cursan los módulos voluntarios para obtener el título de ESO ni continúan “cualificándose” profesionalmente en la FP –aunque ambas situaciones hayan podido crecer levemente durante la reciente crisis económica ante la reducción de oportunidades en el mercado de trabajo–, lo que parece apuntar a una mayoritaria salida al mercado de trabajo tras el PCPI<sup>253</sup>. Con un nivel de cualificación profesional básico que no asegura una protección frente a la precariedad laboral ni posibilidades de promoción social a sus detentores, en su mayoría originarios de las clases populares (con frecuencia de sus fracciones más precarias y desposeídas), éstos se verán probablemente reproduciendo su posición social subordinada en el espacio social. De hecho, como en el análisis de Millet y Thin (2003b) sobre los dispositivos-relevo (*dispositifs-relais*) en Francia, la anticipación de la “inempleabilidad” de los estudiantes que les llegan, hace que los PCPI aparezcan como una forma de gestión de los “supernumerarios” o “inempleables”, como un intento de prevenir su “desafiliación” a través de un encuadramiento temporal en un dispositivo institucional que los familiariza con el trabajo

---

<sup>252</sup> Podemos preguntarnos hasta qué punto la dinámica de las expectativas desde la salida de los institutos a la finalización del PCPI contribuye a producir la construcción de esa salida en dirección al mercado de trabajo. En la medida en que las ACE y los PCPI se construyen como medidas dirigidas a retener temporalmente en el sistema escolar y a proporcionar una cualificación profesional mínima para el mercado de trabajo, ¿hasta qué punto la formación provista en estos dispositivos, que privilegia lo “práctico” y la socialización en las normas del lugar de trabajo, no favorece justamente la desescolarización y la inserción laboral al finalizarla, más que una continuidad en el sistema escolar? Habría que analizar, en este sentido, cómo se produce la orientación formal e informal de los alumnos de ACE y PCPI y cómo evolucionan sus expectativas escolares y laborales a su paso por ellos, en articulación con los efectos que tiene sobre éstas el origen social. La propia división interna de los PCPI en una parte académica (y ésta en dos: módulos voluntarios y obligatorios) y en una parte práctica puede contribuir, como mostró Grignon para la FP francesa (1999 [1971]), a reforzar la oposición el mundo escolar y el laboral.

<sup>253</sup> En 2015, por primera vez el Ministerio de Educación incluye la referencia a los PCPI en los datos sobre las vías de acceso empleadas por los alumnos de nuevo ingreso en FP de Grado Medio para el curso 2012-2013. La gran mayoría acceden con el título de ESO (74,8%), seguidos de aquellos que entran a través de la prueba de acceso (13,9%) y sólo un 2% con los módulos obligatorios de PCPI superados (siendo significativamente mayor esta vía entre las mujeres matriculadas; Fuente: MEC, 2015a). No existen datos sobre cuántos alumnos de PCPI entran en Bachillerato al acabar –los hay–, al tratarse de quienes obtienen el título de ESO, que son sólo una minoría de los matriculados (y también optan por FP en caso de seguir una formación).

en la empresa y la aceptación de las normas del lugar de trabajo, pero que, al mismo tiempo y a pesar de ello, los condena a un trabajo precario de baja cualificación, de forma que – recuperando la frase de Willis (2011 [1977])– los chicos y chicas de clase obrera acaban en trabajos de clase obrera.

A pesar de sus diferencias, ambos dispositivos se basan en los mismos principios y establecen una continuidad entre sí.

## B. La construcción del alumno “para PCPI”

El desarrollo de los programas de garantía social (PGS) a mediados de los noventa, seguido al poco por los programas de diversificación, supuso la introducción de rutinas de identificación, selección y clasificación en los institutos, que acabarían por institucionalizarse y normalizarse, produciendo cada año una diferenciación de los alumnos del segundo ciclo de la ESO entre su rama “ordinaria”, su rama desvalorizada (diversificación) y estos dispositivos externos. Estas prácticas de clasificación y distribución de los alumnos han seguido en buena medida vigentes hasta ahora, aunque los diversos cambios legales hayan podido alterar parcialmente las constricciones administrativas en que se producen<sup>254</sup>.

En el IES Arturo Barea, la identificación de alumnos con “perfil de PCPI” forma parte de las formas de clasificación ordinarias de los docentes. Esta forma de categorización por dispositivo se encuentra plenamente incorporada al juicio docente, tanto en su versión más informal –los juicios cotidianos–, como en su versión más formal –los rituales de producción del juicio escolar como las juntas de evaluación–. Sus usos frecuentes en las conversaciones cotidianas entre docentes manifiestan no sólo esta normalización del dispositivo y de la detección de posibles candidatos, sino la clara asociación de la categoría con los alumnos más alejados de la norma escolar o más estigmatizados desde el punto de vista escolar:

---

<sup>254</sup> En este sentido, podemos esperar que estas rutinas de clasificación escolar y externalización a programas externos se mantengan a grandes rasgos con la implantación de la LOMCE y su particular versión de los PGS y PCPI (Formación Profesional Básica), en la medida en que la ley no altera en lo fundamental el lugar de este dispositivo institucional en el espacio de la enseñanza obligatoria.

En el andén nos encontramos a un grupito de profesoras que coge el mismo tren. Comparten sus impresiones, estreses y frustraciones durante el trayecto. Hablan, por ejemplo, de una chica de segundo que al parecer pasa o ha pasado largos periodos sin venir a clase y que ha vuelto a aparecer hace poco (se supone que para seguir viniendo hasta final de curso, aunque no confían demasiado en ello). Algunas comentan que no hace “nada de nada”. Uno dice que hoy en su clase sí que ha hecho lo que le ha pedido sin mayor problema. Aunque al rato comenta, hablando con una de las profesoras: “Esa chica es *carne de PCPI*”. (Diario de campo: conversación con profesores a la salida del instituto)

Me dice que ha tenido otros grupos “con los que había que negociar todo. Desde lo que se da en el día a día a cómo se da”. Dice que algunos chavales “echan el freno, pero otros ni siquiera”. Me dice que él cree que me interesa “completar el cuadro”: los hay “recuperables”, “pero los hay que *son de PCPI*”, “carne de talego”. (Diario de campo: conversación con profesor de Ciencias Naturales, sala de profesores)

Esta forma de clasificación condensa al mismo tiempo un juicio negativo global sobre el alumno sin necesidad de explicitar las características concretas que lo motivan, puesto que aparecen implícitas o sobreentendidas en la categoría, y una proyección de su destino escolar que aparece como natural o necesaria (independiente del juicio escolar): el de la no finalización de la etapa y la relegación escolar al dispositivo más estigmatizado de entre las medidas dirigidas a alumnos en situación de “fracaso escolar”. Esta asociación de la categoría al “fracaso escolar” presente y futuro, y su uso casi profético, contribuye así a reproducir el lugar relegado y desvalorizado de esta enseñanza en el campo escolar. No obstante, las situaciones de los alumnos juzgados en estos términos son relativamente heterogéneas.

Desde el punto de vista de los procesos de clasificación y distribución de alumnos entre distintas vías, la normalización de este dispositivo también ha supuesto la organización de prácticas rutinarias de detección e identificación de los alumnos en determinados contextos y momentos del curso, así como una particular división del trabajo entre los agentes escolares. Desde inicios del segundo curso de ESO, los docentes son conscientes de que, al término de éste, una parte de los alumnos serán derivados a PCPI, otra parte asignada al programa de diversificación y otra seguirá la escolaridad “normal” (y otros abandonarán), y van construyendo colectivamente sus expectativas sobre el destino escolar de los alumnos en función de este espacio de posibles escolares limitado. La búsqueda de posibles candidatos a diversificación y PCPI, descartados por sus dificultades de la vía “ordinaria”, forma así parte de la actividad evaluadora del docente de segundo y se manifiesta claramente en las juntas de evaluación del curso. Al menos desde la segunda



de éstas, se van definiendo las posibles opciones: para algunos alumnos, repetidores de quince y dieciséis años valorados negativamente desde el punto de vista del trabajo, el rendimiento y la actitud, ya se descarta claramente la continuidad en la ESO "ordinaria" y se valora colectivamente su "adecuación" al "perfil" de algunos de los dispositivos disponibles, que puede quedar decidida en esa evaluación o pendiente de aclaración en la última.

Hablan de Manolo (clase obrera, doble repetidor). Le quedan seis. Una profesora dice que "le gusta que le aprieten las tuercas". Se preguntan si es "para PCPI". Una profesora: "Yo creo que sí". Otro: "¿Y diversificación?". El tutor pone "interrogante". [...] Comentan que en la primera evaluación le quedaron cuatro y tiene pendientes Inglés y Matemáticas de primero. Tutor: "Ha empeorado". (Diario de campo: observación en junta de evaluación, 2º ESO, segundo trimestre)

Hacia el final del tercer trimestre, se hace patente la importancia de los profesionales del departamento de orientación en la coordinación y negociación del proceso: el tutor del grupo transmite al departamento de orientación los alumnos propuestos provisionalmente para cada programa y aquellos casos que generan dudas, y sus profesionales comprueban que se adecuen al "perfil", "investigan" los casos dudosos y negocian su asignación con el tutor. Al final de curso serán ellos también los encargados de transmitir la propuesta definitiva a los propios alumnos y sus familias.

Como vimos para los dispositivos analizados en apartados anteriores, los docentes y profesionales de los institutos se apropian de forma particular la definición oficial del "perfil" de alumno al que se dirigen los dispositivos y la traducen a criterios prácticos debiendo lidiar a su vez con las diversas contingencias administrativas que limitan las prácticas de asignación. Si los PCPI se definen sobre el papel como un programa para alumnos "en riesgo de abandono", este criterio no se moviliza explícitamente en el centro a la hora de proponer a alumnos para este dispositivo. Como muestra la observación de las juntas de evaluación, donde se decide dicha propuesta, o de modo general, todas las referencias recogidas en entrevistas y conversaciones a la categorización ordinaria de alumnos como alumnos con "perfil" de PCPI, los docentes proponen para este dispositivo no a quien ven en riesgo de desescolarización, sino a quienes ven en una situación de "fracaso escolar" tal que imposibilitaría su continuidad en la educación obligatoria. La propuesta no responde, por tanto, a una estrategia docente de protección del alumno frente a la desescolarización, sino a una estrategia de externalización.

Desde el IES Arturo Barea, se envía a alumnos a PCPI cuando éstos han cumplido o van a cumplir dieciséis años, siguen en segundo de ESO y no tienen opción de pasar a tercero<sup>255</sup>. El hecho de haber repetido dos veces en su trayectoria escolar se considera un indicador claro de fracaso y sitúa al alumno en la vía de salida<sup>256</sup>. En la forma de escoger a los candidatos a externalización en segundo curso, puede leerse así el supuesto implícito de que no hay tiempo ni energías para modificar profundamente las disposiciones de alumnos más alejados de los requisitos escolares. El equipo asume que es demasiado tarde (habrían perdido su “oportunidad”), por su edad, el curso en el que se encuentran y su mala disposición hacia la escuela, naturalizando a la vez la construcción de los tiempos escolares que establece el currículo oficial, que constriñe la práctica docente y define la norma de lo que se considera una trayectoria *ordinaria*, y legitimando una externalización de alumnos que pone en cuestión la comprensividad de la educación obligatoria.

No obstante, la doble repetición no es el único detonante de la propuesta de asignación a PCPI: en ocasiones se baraja externalizar a PCPI a alumnos que han repetido una vez (y, por tanto, aún no cumplen el requisito de edad) por el hecho de acercarse al “perfil” o a la representación del alumno de PCPI que manejan los profesores, debiendo entonces retrasar la decisión un año o derivarles a un ACE.

La opción de PCPI se define, como vimos, por oposición a la de diversificación, puesto que los docentes definen el “perfil” de este último programa como destinado a alumnos con dificultades pero con buena “actitud”, lo cual descartaría de partida a los alumnos definidos como “disruptivos” o a aquellos que no muestren una buena voluntad escolar mínima (un mínimo trabajo o “interés” percibido por los docentes).

Vuelven a Sonia (fracción precaria de clase popular, doble repetidora). Una profesora quiere decir algo “favorable”: ella la ve “mucho mejor”, ha estudiado en el último control de Inglés. Otra insiste: “Me parece imposible, maleducada”. Otra profesora señala: “Para mí, [va] peor”. Otra, jefa de estudios, dice que ha sido expulsada dos veces este trimestre y lleva ocho

---

<sup>255</sup> Aunque la Ley de Economía Sostenible (Ley 2/2011, de 4 de marzo) y su Ley complementaria (Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo) modificaron la edad de entrada a PCPI, adelantándola un año (de los dieciséis a los quince), en el centro aún se mantiene la práctica de derivar cuando van a cumplir dieciséis. Ello puede tener que ver con la opción del centro de mantener escolarizados a los alumnos hasta los dieciséis salvo en los casos de mayor descuelgue o “disrupción” y con la existencia, en la Comunidad de Madrid, de las Aulas de Compensación Educativa, donde se envía a los alumnos que tienen o van a cumplir quince años, antes que a PCPI.

<sup>256</sup> A ello se añade la constricción administrativa que supone la prohibición de seguir escolarizado en un IES al cumplir los dieciocho años, que es en este caso anticipada y resuelta a través de la externalización.

partes. [...] Una profesora dice que viste bien y tiene un "concepto de estética", le gusta. El tutor pregunta si entonces sería para "un PCPI", de algo relacionado con estética. La misma profesora: "¿Pero con ese genio dónde va?". Otra dice que "A diversificación no. Se come a [...]". (Diario de campo: observación en junta de evaluación, 2º ESO, segundo trimestre)

Hablan de Sergio (clase obrera, repetidor). Le quedan siete. El tutor dice que es "apocado", que "se duerme". Una profesora dice que está "mejor que el año pasado". El tutor dice que "desde casa no se puede hacer nada... por lo que me han dicho" (probablemente la PTSC o la orientadora). Otra profesora dice que "tiene cualidades manuales". El tutor dice que "tiene trocientas mil del año pasado". La jefa de estudios pregunta si va a repetir o no. Ya repitió en primero. No le ven para diversificación, pero "¿para un PCPI?". Un profesor comenta que le gusta la informática. Algún otro confirma. (Diario de campo: observación en junta de evaluación, 2º ESO, segundo trimestre)

Los PCPI no son dispositivos dirigidos *explícitamente* a luchar contra la "violencia escolar" o el "desorden escolar" (como los *dispositifs-relais* franceses; Millet y Thin, 2003b) y no estarían en principio dirigidos a los alumnos más "disruptivos". No obstante, en la práctica de la orientación y asignación a PCPI desde los IES observamos que, sin ser el "comportamiento" el principal ni único criterio de asignación, es decir, sin funcionar como criterio positivo de asignación, sí funciona, a la inversa, como criterio *negativo*, en la medida en que, al cerrar puertas en la ESO (especialmente en diversificación), tiende *por descarte* o *por exclusión* a dirigir a alumnos "disruptivos" o con peor disposición hacia la escuela a los PCPI. Sin definirse explícitamente la "mala actitud" como criterio de asignación a PCPI, ésta acaba convirtiéndose en criterio práctico por descarte: no se les derivaría a PCPI exclusivamente por ser "disruptivos" o no mostrar "interés" en el juego escolar, pero el ser juzgados como tales por los docentes les cerraría otras opciones (diversificación), haciendo que al final los alumnos "disruptivos" o con "mala actitud" tiendan a acabar en PCPI.

Sin embargo, no todos los derivados a PCPI son definidos por los docentes como alumnos "disruptivos": ser "disruptivo" se concibe como la forma extrema de la "mala actitud" (la más explícita y conflictiva: interrupciones sucesivas, excesos verbales, conductas escolarmente ilegítimas y cuestionamientos de la autoridad), pero ésta también adopta formas más discretas, juzgadas menos graves (inatención, no realización de las tareas y otros signos de "aburrimiento", "desinterés", en definitiva, signos de desimplicación en la relación pedagógica percibidos por los docentes), pero en este caso igualmente eficientes a la hora de cerrar puertas y dirigir a programas externos a la ESO. No se trataría, por tanto, sólo de los alumnos considerados "disruptivos", sino de los más alejados de las exigencias escolares de "comportamiento" y "actitud" (además de rendimiento), es decir, de aquellos

sin el *habitus* o las disposiciones incorporadas (en forma de modales, "saber estar", autocensura verbal, autocontrol, un sentido de los límites de lo legítimo en la situación escolar, una disposición ascética al trabajo, una conformidad con la autoridad pedagógica, etc.) exigidas por la institución escolar y sus agentes. La apropiación particular de los criterios oficiales de externalización en el contexto de los IES, con sus prácticas de clasificación y sus diversas contingencias administrativas, contribuye así a producir una selección y eliminación de los alumnos más alejados de la norma escolar.

Al tratarse de una propuesta de centro, que el alumno y las familias pueden aceptar o rechazar, y al comenzar en la edad a la que finaliza la escolarización obligatoria, la matriculación efectiva del alumno/a en PCPI el curso siguiente puede no darse, generando una discrepancia entre las propuestas y las matriculaciones efectivas. Es el caso de una alumna de etnia gitana, de la que se anticipa ya el abandono definitivo al haber cumplido los dieciséis años y que, efectivamente, deja de asistir al instituto al final de curso. A pesar de la anticipación del abandono por parte del equipo y sus compañeros, es propuesta para PCPI por su "perfil", pero sus compañeros más cercanos nos confirman que no irá.

Finalmente, a diferencia de las formas de segregación interna que vimos en apartados anteriores, al tener lugar en forma de externalización, la asignación a PCPI no genera las mismas tensiones y discrepancias *a posteriori* sobre la adecuación o no de los alumnos al "perfil" en los profesores del centro (aunque pueda generarlas en los profesores del PCPI). La única leve "discrepancia" que registramos en este sentido fue entre la decisión de la junta de evaluación para a un alumno, que por su situación escolar es propuesto para un PCPI por descarte (va a cumplir dieciséis años, doble repetidor, acumulación de suspensos, sin "actitud de estudio"), y el lugar donde le vería uno de sus profesores, con experiencia previa en estos dispositivos y un *sense of other's place* (sentido incorporado del lugar o la posición que podría ocupar el otro según sus características, donde le "vemos" y no le "vemos") incorporado en base a la misma:

He estao, prácticamente toda mi carrera docente la he desarrollao en compensatoria, en Garantía Social y tal. Entonces, *con lo que he trabajado yo ha sido con los subproductos de los institutos, que no acababan la ESO nunca, que no saben ni qué han aprobado de primero, ni de segundo, ni de nada*. Pero con dieciséis años ya. Y entonces, pues claro, ahora veo esto y digo: "Uy, éste, pues éste podría ser un... un perfil, o podría acabar en un...". Sin acabar, o luego re... O lo que te digo, ¿no? Pues Manolo va a ir a un PCPI, me parece, o va a ir a un no sé qué, pero éste es de los que podría luego sacarse la secun..., el Graduado, la

secundaria. Porque en los PCPI, o en la UFIL [Unidades de Formación e Inserción Laboral] donde estaba yo, prácticamente el 80% eran inmigrantes. Entonces, eso es otro planteamiento totalmente distinto. No tienen capacidad de retomar el sistema educativo, ni de llegar a sacarse el Graduado, ¿no? Había a lo mejor, pues un 1% que se preparaba para el examen de entrada en los módulos. (Entrevista: profesor de Lengua, 2º ESO)

El alumno no encajaría, según su interpretación, en ese “perfil” que él conoció en la práctica (aunque sí encaje desde el punto de vista del docente de la ESO que no ha tenido esa experiencia: va a cumplir dieciséis, ha repetido dos veces y suspende casi todas; luego, no tendría capacidad para acabar la ESO), puesto le ve con “capacidad”. La discrepancia tiene más que ver, por tanto, con las formas distintas de apropiarse y construir el “perfil” de alumno de PCPI en los IES y en los propios PCPI, con puntos de vista docentes producto de trayectorias distintas, que con un conflicto real sobre la legitimidad de la decisión de externalización (que el docente no cuestiona).

Por otro lado, se envía a los alumnos a un ACE cuando han cumplido o van a cumplir quince años, no se les considera en condiciones de acabar la ESO y el resto de medidas de atención a la diversidad se consideran insuficientes. En este caso, como hemos visto, las referencias implícitas o eufemizadas al criterio de “mal comportamiento” en los propios textos oficiales (“problemas de convivencia”, “valoración negativa del marco escolar”, “serias dificultades de adaptación”) son más claras que en el caso de los PCPI, donde no se dan. Además, también interviene la definición por oposición a otras vías y *por descarte* o eliminación del resto de opciones. No es raro que los alumnos y alumnas derivados a ACE lo sean por no poder ir aún a PCPI (por no poder satisfacer alguno de los criterios oficiales de entrada: la edad o el no haber repetido en la ESO). Al menos ese curso, en el centro estudiado, la derivación a ACE aparece como una medida claramente *etnificada*: de los cuatro o cinco alumnos gitanos derivados a dispositivos externos, todos van a un ACE.

### C. La negociación de la externalización y la subjetivación de la selección escolar: cómo se “calma al primo” en la ESO<sup>257</sup>

El proceso de externalización a PCPI no se lleva a cabo sin tensiones, contradicciones y negociaciones –más o menos intensas y explícitas según el caso– donde intervienen distintos actores para producir el consentimiento de los externalizados y sus familias con la decisión escolar. Este trabajo colectivo tiene lugar a través de una labor de *cooling out* (Goffman, 1952) en la que los agentes escolares acentúan la insostenibilidad de la situación escolar del alumno en el centro por su edad, sus notas, su actitud y su comportamiento, y desarrollan estrategias discursivas de compensación de la degradación simbólica que supone el cambio de estatus del alumno, definido como ineducable en la ESO. A ello se contribuye también mediante la *neutralización* de otras influencias o posibles fuentes externas de cuestionamiento de la decisión (por ejemplo, previniendo la resistencia de los padres o negando legitimidad a influencias del grupo de pares en signo opuesto).

Un aspecto central del proceso es el manejo de la información. La información fluye entre docentes y equipo de orientación, por un lado, y alumnos, por otro, de forma relativamente autónoma. Los alumnos tienen una cierta información y unas representaciones de lo que son las distintas vías (ajena a los criterios oficiales, a diferencia de los adultos del centro, pero no por ello menos lúcida), construidas en conversaciones entre ellos. La representación y presentación de las distintas opciones escolares varía según la posición del sujeto en el centro y la situación (a quién se esté hablando, estrategias y dramaturgia de la interacción).

---

<sup>257</sup> En un artículo clásico, Goffman (1952) analiza las estrategias de adaptación al fracaso –entendido sociológicamente como la pérdida de un estatus– empleando el ejemplo de la víctima de un timo (el “primo”) como metáfora para entender las múltiples experiencias de fracaso o muerte social que se dan en muy distintos escenarios del mundo social. Los sujetos que son víctima de una pérdida de estatus independiente de su voluntad se ven obligados a redefinir sus expectativas y recomponer su imagen de sí (*self*), dañada por la degradación, a través de diversas estrategias. Los *operadores* son quienes realizan la “jugada”, la degradación del estatus del individuo (en este caso, los profesores en las decisiones tomadas en las juntas de evaluación). Los *consoladores*, quienes “calman al primo”, es decir, quienes ayudan al individuo a recomponerse tras –o durante– la pérdida de estatus (en este caso, pueden ser los familiares, los amigos o los profesionales como la orientadora). El consuelo o *cooling out*, las estrategias de protección de los sujetos se pueden desarrollar con antelación, anticipando lo que les viene, y ello también puede hacerse con la ayuda de otros que van orientando.

El conocimiento sobre las opciones y destinos escolares al final del primer ciclo de ESO está desigualmente repartido entre los sujetos según sus características sociales. En el primer curso, dentro de la percepción más o menos difusa de sus destinos escolares en la etapa que encontramos en los alumnos, las representaciones más claras de lo que suponen los dispositivos de externalización se manifestaron, paradójicamente, en alumnos de orígenes sociales relativamente opuestos: como definición negativa o polo a evitar en el caso de alumnos de clase media o de fracciones más escolarizadas de las clases populares; o como opción deseable o razonable para alumnos pertenecientes a fracciones más desposeídas y precarias de las clases populares y con dificultades escolares. Así se expresa esta forma de definición negativa, por oposición, por ejemplo, en el discurso de un hijo de profesora universitaria con aspiraciones universitarias (la vía universitaria sería para él *la* vía independientemente de la carrera en que se concrete), con un mayor capital cultural familiar que sus compañeros de clase obrera no sólo en términos de títulos escolares, sino también en cuanto a información y conocimiento del sistema escolar, sus vías valoradas y desvalorizadas o a evitar, es decir, en un *sentido de la ubicación/inversión* (*sens du placement*<sup>258</sup>) socialmente aprendido que, en el contexto de una educación obligatoria pero diferenciada, se manifiesta en un sentido de la evitación de las vías de relegación escolar (la mayor de ellas, la externalización antes del final de la etapa):

¿QUÉ SERÍA PARA TI UN ÉXITO AQUÍ EN EL...? –Sacarme el, ¿cómo se dice?, el instituto, y luego el Bachiller. –¿Y UN FRACASO? –Pues irme de aquí con PCPI y... (*Silencio*) –PORQUE LO DEL PCPI, ¿TÚ QUÉ IDEA TIENES DE ESO? –No, porque mi madre me ha explicado cómo es eso y no... no. (Entrevista: alumno de clase media, repetidor, 1º ESO)

---

<sup>258</sup> Bourdieu (1979a: 93–94) emplea este término jugando con el doble sentido de la palabra francesa *placement*, de la que no hay equivalente exacto en castellano: se trataría a la vez de una orientación hacia una ubicación o localización (situarse en un lugar; metáfora espacial) y de una inversión de energías y una inversión emocional en la que está en juego la identidad y del valor social del individuo (metáfora económica). De ahí que se traduzca en ocasiones como “sentido de la ubicación” y en otras como “sentido de la inversión”. Este sentido del *placement* es uno de los componentes de lo que Bourdieu denomina el *sentido práctico* o el sentido del juego: “[...] el sentido del juego se está volviendo cada vez más necesario a medida que, como ocurre en Francia y también en Japón, las carreras se diversifican y confunden (¿cómo escoger entre un centro de postín que va a menos y una escuela refugio que va a más?). Los movimientos de la bolsa de los valores escolares son difíciles de anticipar y quienes, a través de la familia, padres, hermanos y hermanas, etc., o de sus relaciones, pueden beneficiarse de una información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, pueden colocar en condiciones óptimas sus inversiones escolares y sacar el mayor provecho de su capital cultural. Ésta es una de las intermediaciones a través de las cuales el éxito escolar —y social— se relaciona con el origen social.” (Bourdieu, 1994: 46).

La asignación a PCPI puede aparecer así como la imagen por excelencia y la certificación social del fracaso escolar para un alumno de clase media, como anti-ideal o extremo indeseable del cual distinguirse por todos los medios (un fracaso que, en este caso, le aproximaría a los hijos de las familias de clase popular más desposeídas del barrio).

Por oposición, un PCPI o incluso un ACE puede aparecer como un éxito *relativo* o una opción deseable, por ejemplo, para una alumna perteneciente a una familia desposeída de capital económico y cultural (padre vendedor, sin estudios; madre ama de casa, con estudios de EGB y “algún cursillo”), con antecedentes de fracaso escolar (una hermana de dieciséis años que no acabó la ESO), y cuya relación *ambivalente* con la norma escolar se manifiesta en una contradicción entre las incitaciones verbales a invertir en la escolaridad (que expresan un reconocimiento familiar de la legitimidad escolar), por un lado, y la dificultad práctica para inculcar las disposiciones exigidas por la escuela o la limitación de las expectativas escolares familiares, por otro.

Mis padres dicen que estudie, que me saque la ESO y que haga un PCPI de esos pa poder tener un traba... un trabajo algún día. Pero no sé. Yo no me veo tampoco pa trabajar. [...] No sé. La verdad que no sé. (Pausa) A lo mejor voy de aquí, me quito de aquí y me hago unos cursillos de Peluquería. Y si puedo hacer algo más a partir de ahí, pues bien. Pero yo creo que... –¿PORQUE ACABAR LA ESO AQUÍ...? –Claro, o antes de que acabe la ESO, si puedo, me voy a unos cursillos de Peluquería y si lo hago bien pues sigo. Si no... –¿ESO QUIERES DECIR QUE NO... PREFIERES SALIRTE, HACER OTRA COSA QUE ACABAR AQUÍ O...? –La verdad que sí. Prefiero a unos cursillos y hacer un cursillo de Peluquería o algo. – ¿PORQUE TE ATRAE ESO? –Sí, me gusta. La verdad que me gusta peluquería. Y si no voy a hacer nada con los estudios del colegio... del instituto, pues si puedo hacer algo con lo de peluquería, pos mejor. (Entrevista: alumna de fracción desposeída de clase popular, etnia gitana, repetidora, 1º ESO)

La dificultad experimentada en la ESO, conjugada con una transición a la vida adulta que se ve cercana (por la división de clases de edad propia de la comunidad gitana en su forma histórica actual) y una posibilidad incierta –o poco probable para los sujetos en su posición social– de “trabajar” más adelante (y de requerir el título de ESO para ello), contribuye a restar valor al título a ojos del sujeto, al no verle una utilidad directa para su futuro ni valor expresivo para la definición de la identidad personal. Por oposición, contribuyen a dotar de cierto valor a una formación socialmente estigmatizada y desvalorizada en el mercado escolar y en el mercado de trabajo (no obstante, en este caso, valorada en el “mercado”



familiar), convirtiéndola en una opción *razonable*<sup>259</sup>. En segundo curso, como veremos, estas opciones se van clarificando progresivamente por la proximidad de la decisión y las rutinas de identificación y selección que pone en marcha la organización escolar durante el curso, hasta que las decisiones de asignación se hacen definitivas.

Como señala Goffman para las instituciones totales –los centros escolares no lo son, pero comparten ciertos de sus rasgos–, donde hay una división y jerarquía entre el personal y el público atendido por la institución sin posibilidad de movilidad entre ambos (como en la escuela), se construyen distintas visiones del mundo, mitos y estereotipos sobre los otros, y circula la información de forma desigual (Goffman, 1976 [1961]: 18-20). En el caso de los alumnos y los docentes, los primeros sólo reciben una pequeña parte, y presentada de una forma particular, simplificada, de todo lo que se comenta de ellos en las conversaciones formales en junta o en las conversaciones informales. Como en las instituciones totales, en la escuela la circulación de la información está restringida, especialmente, como pudimos observar, la concerniente a los planes del equipo para los alumnos y especialmente para aquellos con más dificultades o en situación escolar más precaria, que suelen ser excluidos del conocimiento de las decisiones sobre su futuro o destino escolar –y de la participación en el proceso– casi hasta el último momento (cuando el equipo ha decidido y confirmado la decisión).

Ello no significa que los alumnos no intuyan cuál va a ser la decisión, ni implica que no les llegue ninguna información del proceso de producción del juicio escolar que tiene lugar durante el curso<sup>260</sup>. Los alumnos pueden tener una cierta idea de sus opciones al acabar segundo y de lo que implican, pero es ciertamente difusa –más o menos según el caso– y traducida a sus términos, alejada de la versión oficial. En algunos casos, los docentes pueden mandar “avisos” más o menos explícitos a los alumnos en la interacción cotidiana

---

<sup>259</sup> En este caso, tanto el capital escolar levemente superior, en términos relativos, de la madre como la obligatoriedad escolar hasta los dieciséis pueden haber jugado un papel importante a la hora de definir el PCPI como opción *razonable* y deseable antes que una desescolarización inmediata.

<sup>260</sup> Tampoco significa que no se puedan dar desajustes entre la decisión y su materialización efectiva, como, de hecho, puede ocurrir cuando se dan cuestionamientos de la misma por padres y alumnos (a juzgar por la información recogida en nuestro estudio, aparentemente muy reducidos y leves), cuando la realización queda pendiente de los resultados del alumno en las recuperaciones de septiembre o cuando, como en los casos de externalización, la matrícula en el programa al que se ha derivado al alumno depende de él y queda fuera del control del centro (lo que puede dar lugar a abandonos antes de realizarse).

en el aula o en conversaciones informales con los alumnos, la mayor parte de las veces sin revelar completamente las opciones barajadas y descartadas para ellos por el equipo docente. Los docentes o tutores hacen un uso estratégico de esta información “privilegiada” en la interacción con sus alumnos para “incitarles” a cambiar su actitud y “ponerse las pilas”, bien en un estilo de “amenaza” velada –“si sigues así vas a repetir”– o bien en un estilo de “consejo” amistoso.

En otros casos, los alumnos en situación más precaria y cercana a la externalización, informados de las opciones por sus compañeros o amigos, pueden adelantarse a la decisión a través de estrategias de protección frente a la degradación simbólica que supone la externalización: “poniéndose las pilas” o reclamando otra opción, cuando la decidida choca con sus expectativas y su imagen de sí; anticipándose y ajustándose antes de lo previsto a la vía escogida por el equipo, cuando perciben la precariedad de su situación escolar y, por su propio “descuelgue” o malestar en la institución, ven la continuidad en la misma como desprovista de sentido y la salida como lo más razonable.

En otros casos, una información se “filtra” a través de algún docente, de forma más o menos imprevista, pudiendo interpretarse como un desvío del proceso habitual por algunos de los actores escolares. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el caso de Diego, un alumno de clase obrera de segundo que se entera del estatus problemático de su futuro escolar y de la posibilidad que se está planteando –con poca convicción en el equipo, debido a su “actitud” juzgada negativa– de que pueda acceder al programa de diversificación en lugar de a un PCPI. Al enterarse, se adelanta al ritual de la “propuesta” que prepara el departamento de orientación –en el que tiene más papeletas de ser propuesto para PCPI– y se dirige a la orientadora y a la tutora para pedir explícitamente esta opción. La orientadora se sorprende negativamente con el “soplo” (insiste en buscar el quién se lo haya podido decir), puesto que aún no se ha tomado una decisión definitiva sobre su futuro y ella, de hecho, le ve difícilmente en diversificación por su comportamiento y falta de “actitud de estudio”.

Este caso es revelador a la vez de la importancia del departamento de orientación en la negociación y coordinación de las decisiones de externalización a PCPI, así como de las reglas tácitas del proceso y de la división del trabajo entre actores que implican: se

requeriría –se da por hecho– a los agentes escolares un control y manejo medido de la información sobre el futuro escolar de los alumnos que restrinja la parte recibida por éstos al menos hasta que la decisión se haya consensuado en la negociación entre los docentes, los tutores y el departamento de orientación; la decisión se tomaría en función del “perfil” del alumno que construyen los juicios escolares de los docentes y de las distintas constricciones administrativas que intervienen en el proceso (número de plazas en diversificación, satisfacción o no del criterio de repetición en la ESO); la decisión final del equipo se trasladaría finalmente a los alumnos propuestos en una reunión específica con la orientadora, dejándose la opción a éstos y a sus familias de pedir más información o exponer dudas o cuestionamientos ante los agentes del departamento de orientación, que pasan entonces a cargar con el peso del proceso de *cooling out*.

En instituciones burocráticas selectivas como la escuela, cuando se decide por alguien un cambio de estatus en el sentido de una degradación, este cambio puede recibirse de formas diversas y afectar a la imagen de sí de la persona. Ello suele requerir una cierta redefinición de expectativas y una recomposición de la imagen de sí, con frecuencia en coordinación con otros que ayudan a aceptar la nueva posición y la identidad que conlleva. Este proceso de adaptación al fracaso, descrito por Goffman (1952) partiendo de la imagen de cómo se “calma al primo” que ha sido víctima de un timo, tiene también lugar en el caso de los alumnos “excluidos” de la ESO al finalizar el primer ciclo y derivados a PCPI. En este sentido, la relegación de un alumno a una vía estigmatizada suele afectar a la *carrera moral* (Goffman, 1976 [1961]; Becker, 2009 [1963]) del individuo en la institución<sup>261</sup>.

Los alumnos propuestos para PCPI tienden a interiorizar la selección escolar de la que son objeto, bien a lo largo del curso, cuando asumen que no van a ir más allá, bien hacia el final del curso (puesto que las decisiones, en general, están ya tomadas cuando

---

<sup>261</sup> El concepto interaccionista de *carrera* se puede usar así para describir los sucesivos cambios de posición o estatus de un individuo, las experiencias a las que van asociados y los agentes que intervienen. En un estudio clásico, Cicourel y Kitsuse (1963) ya abogaban por usar esta noción aplicada a las trayectorias escolares en la *high school* americana, aunque enfocándolo exclusivamente a las condiciones externas, institucionales de la misma, excluyendo la parte experiencial o fenomenológica introducida por autores como Goffman o Becker (el aspecto *moral* de la carrera), que implica la descripción de los cambios en la percepción del individuo sobre sí mismo, en su identidad y en los marcos empleados para juzgarse a sí mismo o a los otros (Goffman, 1976 [1961]: 123). Otros estudios etnográficos, como el de Ball (1981), sí analizaron las formas en que las agrupaciones del alumnado y su diferenciación institucional afectaban a la construcción de las identidades de los alumnos.

llega la evaluación, o, al menos, tienen ya hecho el terreno para tomarse). En general, la propia experiencia adversa e “incómoda” del alumno en las aulas –trayectoria errática y acumulación de fracasos–, la visión del profesorado y la orientadora, y la recepción de la propuesta por parte de las familias (en parte preparadas por conversaciones previas con tutores y orientadora, y por la propia experiencia de los resultados adversos de los hijos curso tras curso), confluyen y se articulan con las propias expectativas e identidades de los sujetos (vinculadas con sus posiciones de clase, género y etnia), contribuyendo a producir formas diversas de *subjetivación* de la selección escolar.

Podemos distinguir varias fases o etapas en la carrera *moral* del alumno externalizado a PCPI. En la primera, previa a su categorización como alumno “para PCPI”, su identidad de alumno puede encontrarse más o menos deteriorada en función de su trayectoria escolar anterior, sus relaciones con los docentes y compañeros, o su vínculo afectivo con el centro. En la segunda, aún en el centro, es cuando se da la categorización como alumno “para PCPI” y el sujeto reacciona ante su nuevo estatus y se adapta, de forma más o menos conflictiva, a la nueva situación, reconstruyendo sus expectativas con la ayuda de otros. En la tercera, el alumno abandona el instituto y se incorpora al PCPI, adaptándose a ese nuevo medio, o abandona completamente el sistema escolar. Aquí sólo nos centramos en las dos primeras.

En la fase previa a la clasificación del alumno, se dan diversas situaciones que pueden facilitar y anticipar la adaptación a la degradación o generar resistencias. En la forma más extrema, el alumno o alumna puede encontrarse ya con una identidad deteriorada debido a su trayectoria anterior y a la historia de relaciones (la *región anterior*, Goffman, 1959) con sus compañeros y, sobre todo, con los adultos del centro. Puede encontrarse con un estatus ya degradado en las jerarquías escolares por su rendimiento, su comportamiento o actitud y con enormes dificultades para superar la *inercia* generada por su propia desimplicación en la actividad escolar y desenganche del currículo. Estas condiciones pueden llevarle a acoger la decisión como una forma de alivio. Si el individuo conoce sus opciones, puede llegar a anticiparse al juicio escolar del equipo y reclamar a iniciativa propia su externalización. En estos casos, la adaptación a la nueva situación resulta relativamente fácil y no requiere un esfuerzo por parte de los agentes escolares para apaciguar al sujeto. Cuando el estatus de un individuo se encuentra suficientemente

deteriorado, el paso a la siguiente fase de degradación puede hacerse más fácil. El destino escolar que la institución ha escogido para el sujeto puede aparecer así a sus ojos como legítimo más por su situación escolar precaria y su malestar en la institución que por el “atractivo” propio del PCPI.

Por lo general, no obstante, la situación previa del alumno que va a ser externalizado no suele ser tan extrema y el deterioro previo de su situación escolar y su identidad suele ser *ambivalente*: el desenganche y la dificultad creciente para reincorporarse al juego escolar o las relaciones viciadas con algunos profesores pueden compensarse con el estatus en el grupo de pares o el vínculo afectivo con ciertas dinámicas, espacios y personas. En el caso de Sonia (fracción precaria de clase obrera, madre trabajadora doméstica con estudios básicos), su trayectoria escolar errática y su clasificación persistente como alumna “disruptiva” se manifiesta en una experiencia escolar ambivalente (donde prácticamente el único vínculo afectivo con el centro es la compañía de algunos amigos/as y el aprecio a algunos profesores por los que se ha sentido apoyada), con una situación escolar precaria, de vulnerabilidad (a pesar de la fachada dura que pueda adoptar para defender su yo ante el descrédito continuo) y un malestar personal ligado a una identidad constantemente desacreditada que tiende a generar un círculo vicioso: ante el descrédito de su identidad, se ve en la obligación de afirmarse a menudo con medios ilegítimos desde el punto de vista escolar, ganándose sanciones y un mayor descrédito, y así sucesivamente. Esa experiencia ambivalente y ese valor social negativo de la persona, producidos en la interacción cotidiana, sitúan a la alumna “con un pie fuera” de la institución.

La adaptación a la decisión de externalización se hace, por tanto, sobre la base de toda una serie de factores que inciden en la precaria situación escolar del alumno: malas relaciones con adultos o compañeros; la distancia percibida frente a sus compañeros, vistos como “niños” por la diferencia de edad (el grupo de compañeros de clase no suele coincidir con el grupo de amigos de estos alumnos fuera del centro, de más edad); una dinámica de fracasos escolares previos que suele llevar aparejada una historia de tensiones familiares alrededor de la escolaridad (que contribuye, finalmente, a una aceptación por parte de las familias de la relegación) y que puede acabar por traducirse a nivel individual en una incompatibilidad personal profunda con el estudio (“no me gusta estudiar”, “no me entra”).

El proceso de adaptación al nuevo estatus del alumno no es un proceso interior del sujeto encerrado en sí mismo, sino una actividad *colectiva*, donde los cambios en la imagen de sí y en la identidad del individuo tienen lugar en la interacción con otros. Éstos pueden, a su vez, contribuir a la asunción de su nuevo estatus, contribuyendo a apaciguarle, o dificultarla. El papel, por ejemplo, de la orientadora y los docentes que realizan las operaciones de *cooling out* es el del acompañante que ayuda a inducir un cambio de percepción en un *proceso de conversión* como el que describe Becker en su estudio clásico sobre la conversión en fumador de marihuana (Becker, 2009: cap. 3): ayudan al alumno a cambiar la percepción de su degradación y exclusión en el sentido de un cambio positivo, haciéndolo aparecer como lo mejor para él o ella. Pero también el grupo de pares o la familia pueden contribuir en mayor o menor grado a ese papel.

*"A ver, no has fracasao...": la ambivalencia del cooling out en el grupo de pares*

El caso de Manolo, un alumno perteneciente a una fracción de la clase obrera levemente más escolarizada que la de sus compañeros propuestos para PCPI, es interesante por varios motivos. Al ser el único de los propuestos en su clase con relaciones menos conflictivas con el profesorado que otros de los externalizados, un mayor vínculo afectivo con el instituto y con su estatus en él pese a su desimplicación de la actividad escolar y unas expectativas escolares más altas, mantenidas a pesar de la acumulación de resultados negativos, le cuesta más encajar el golpe en el momento en el que se le revela la decisión y se niega en un primer momento a aceptarla. El consuelo operado por el grupo de pares en el momento es, además, ambivalente, oscilando entre el refuerzo de su resistencia ante la amenaza de ruptura del vínculo entre pares y el refuerzo de la visión del centro.

Manolo vuelve cabreado y cabizbajo. Lo que le ha contado Paloma [*orientadora*] le ha afectado, a diferencia de Silvia, que parece tan tranquila. En el pasillo le pregunto que para qué les han llamado: "Pal PCPI ese... pero no voy a ir". Entramos. Se quedan hablando del tema en el fondo del aula. Habla con Silvia. Oigo trozos nada más: "que mi madre [...] lo diré yo (*enfadado*) [...] que no me voy a ir [...] yo me quedo [...] sin preguntar ni na". [...] Siguen hablando al fondo. Noelia le apoya, intenta "consolarle": "Manolo, no te vayas [...] que es gilipollas, no le hagas caso". Bromean y le sacan alguna sonrisa. El resto de la clase no parece enterarse demasiado de la película. La profesora les llama la atención un par de veces, sin parecer consciente del asunto. [...] En el fondo siguen con su historia. Noelia: "Como te vayas a un PCPI vas a cambiar [...] además lo tienes al lao de casa [...] el PCPI está a tomar por culo". [...] Inés sale con un discurso distinto: "Si te quedas, estudia. Tienes que estudiar y sacarte la ESO. Si no, hazte un PCPI [...] Si te quedas hay que estudiar sí o sí". Manolo: "Pero si es que estoy bien en el instituto". Comentan que tiene suspensas ocho de nueve asignaturas. Mencionan las Matemáticas. "¡Joder!", exclama Manolo. [...] Noelia dice que "es el mismo horario", "A ver, no has fracasao..." (Diario de campo: observación en clase, principios de junio)

Una semana después las resistencias han sido vencidas y la propuesta del centro asumida como la más razonable.

En el proceso de aceptación de la externalización a PCPI, tiene un papel fundamental la anticipación y valoración de la *recomposición del capital social* del individuo que implica el cambio de una institución a otra. Esta recomposición tiende a ser objeto de una valoración *ambivalente* por parte de los externalizados. Dada la precariedad de su situación escolar, pueden apreciar el cambio de entorno como una oportunidad de librarse del peso de unas relaciones con los adultos del centro o algunos de sus compañeros que producen dinámicas e inercias difíciles de cambiar (menos aún con un simple acto de voluntad del individuo, como sugiere la ideología meritocrática escolar). La recomposición obligada del capital social que implica la externalización puede aparecer vinculada así a una esperanza de reconstrucción de su identidad y de la relación con el mundo:

¿Y DESDE CUÁNDO SABES QUE TE VAS A IR? –Pues... desde de... desde el segundo trimestre o así. Porque pensaba que me iban a meter a *diver*, pero tengo que aprobar pa que me metan. Me tienen que quedar menos. Pero no. Y además que tampoco quiero, porque si va a ser igual, no lo voy a aprovechar. Y prefiero irme y estar... ¿sabes? Aunque esté sola, que yo sola mejor... aprendo mejor. Pero bueno... Porque aquí no voy a aprovechar y, para no aprovecharlo, que lo aproveche otro. (Entrevista: alumna de clase obrera, doble repetidora, 2º ESO)

Pues porque ya en el instituto estoy saturá. Saturá, porque que si partes, que si expulsiones, que si tal. Estás ya saturá. Y... lo mejor para mí ahora mismo sería irme. Irme a un sitio lejos, que no me conozca nadie y allí sé que no la voy a liar. (Pausa) Y sería to muy diferente. Así sí que no la lío, si me voy de aquí. (Pausa) Porque aquí me agobio. –¿TE AGOBIAS? –¡Me agobian! ¡Es que están tol día detrás, qué pesaos! Me agobian. –Y ¿POR QUÉ LA LIARÍAS? O SEA, ¿PORQUE NO PUEDES PARAR O CAMBIAR O...? –Podría cambiar. Sí, si podría cambiar, pero ejque, yo qué sé, ya son muchos años ya. Y cuesta un poco. No sé, si en realidad puedo controlarlo, pero, como me dé el venazo, pues no controlo. Suelto lo primero que se me venga por la cabeza. Que luego sé que me arrepiento, pero... lo suelto. (Entrevista: alumna fracción precaria de clase obrera, doble repetidora, 2º ESO)

Pero también, y al mismo tiempo, puede resultarles más complicado desprenderse de algunas de estas relaciones y dinámicas por su implicación afectiva en ellas, especialmente cuando el cambio de institución implica el cambio de un estatus alto en el grupo de pares (los alumnos exteriorizados son alumnos repetidores, que han hecho amigos en varios cursos, que suelen gozar entre sus compañeros del prestigio de ser "mayores", aunque éste no se corresponda con un mayor prestigio en la jerarquía de los valores escolares). La redefinición del estatus de Mario, por ejemplo, no se juega sólo a nivel académico o en su definición como alumno capaz o incapaz de acabar la ESO, sino a nivel de relaciones interpersonales: después de cuatro años, está perfectamente integrado en cuanto a relaciones sociales con sus pares, conoce a gente de tres cursos distintos, ha adquirido un

estatus que perdería al irse ("Aquí soy como el rey del patio", bromea). La movilización de otros contactos fuera del centro, conocidos que están cursando un PCPI, puede ayudarles, como en este caso, a vencer sus miedos iniciales:

Más que nada por llegar y no conocer a nadie. [...] Pero ahora que me voy, conozco a unos cuantos chavales. [...] Todo el fin de semana pensando en eso. En la gente que me podía tocar y compañía. –¿Y AL FINAL CÓMO...? ¿QUÉ PENSASTE? –Pues cada vez que pienso en lo del PCPI me pongo nervioso. Bueno, hasta ayer que me dijo un amigo que me metiera en su PCPI, que él me... estaría conmigo los primeros recreos y todo eso hasta que conociera a gente, y ya estoy más relajaíto. [...] –SOBRE TODO, ¿QUÉ ES LO QUE TE RAYABA DEL PCPI? LO DE... –Lo de llegar ahí, en plan: "¿Qué hago? ¿A dónde tengo que ir? ¿Qué hago los primeros recreos? ¿Cómo paso el tiempo? ¿Qué gente me va a tocar?". Y eso. Estab... Ej que aquí, en el instituto, vivo al lao de casa. Y claro, tener que coger el autobús y todo eso, que yo en autobús no he ido en mi vida, pa ir, pues se me va a hacer rarísimo. (Entrevista: alumno de fracción "instalada" de clase obrera, doble repetidor, 2º ESO)

La importancia del grupo de pares se marca cuando hay una amenaza de ruptura con el mismo (Millet y Thin, 2003a). Los alumnos derivados a PCPI anticipan una ruptura con el grupo de pares, que implicará una recomposición de su capital social, una ruptura de relaciones y dinámicas con los que, a pesar del malestar escolar previo a la propuesta, han desarrollado un vínculo afectivo (la desimplicación de los aspectos académicos de la interacción cotidiana en la escuela no elimina la implicación afectiva en los aspectos no estrictamente académicos, relacionales<sup>262</sup>). En este sentido, el efecto subjetivo de la exclusión puede ser más fuerte, en términos comparativos, que en el caso de los asignados a diversificación. En la medida en que ambas vías se definen una en relación con la otra (y ambas en relación con la vía normal), la orientación a la vía más desvalorizada y la exclusión más radical es vivida con más fuerza ante la conciencia de que se les podría haber propuesto una degradación menor, pero se ha escogido para ellos la mayor. Ese efecto subjetivo de la exclusión se ve redoblado por esa misma necesidad de reconstitución de sus relaciones (capital social) y de su estatus desde cero, debido a la pérdida de la posición, y el miedo a encontrarse en un entorno nuevo y hostil, con lo "peor de los institutos", "los más liantes". Ese cierre de todas las otras puertas es la muerte de un yo posible y hasta

---

<sup>262</sup> Los alumnos que los agentes escolares juzgan "inadaptados" o "no integrados" no son muchas veces, como los suele representar el relato convencional, individuos que no se han adaptado al medio escolar en que se encuentran, sino individuos que no se han adaptado a éste de la forma esperada y deseada por la institución.



entonces quizá plausible y deseable subjetivamente, incluso cuando el individuo es consciente de no satisfacer los requisitos escolares.

En la fase de aceptación del destino escolar escogido por el equipo docente, se redefine la imagen común de los PCPI como vía estigmatizada y vía de relegación de los “peores”, transformándola en una vía aceptable y razonable a ojos de los alumnos. Tanto en el discurso persuasivo de la orientadora como en el discurso de los propios alumnos derivados a PCPI –deudor del anterior–, se otorga importancia a la posibilidad de seguir acumulando capital escolar al finalizarlo, aunque luego efectivamente no se realice, como estrategia discursiva de compensación frente a la desvalorización y degradación simbólica que supone para los alumnos la derivación a PCPI. En la medida en que el PCPI permite obtener la ESO y abre la puerta a la FP, la redefinición de las expectativas escolares que supone puede aparecer como menos drástica a ojos de los sujetos (particularmente de aquellos que, como este entrevistado, tienen un capital cultural familiar levemente más alto, que se manifiesta en unas expectativas escolares también más altas):

¿Y TÚ YA SABÍAS ANTES QUE EXISTÍA ESA OPCIÓN? –Sí, sí la... Pero no, nunca me la he planteado. Siempre sabía que iba a pasar a tercero, porque nunca me ha gustado ni la palabra PCPI ni nada. [...] Pues como sé que Bachillerato se me complica mucho si me queda la ESO, prefiero irme a un PCPI y sacarme la ESO en un año, y sacarme el Grado Medio y el Grado Superior. Que son dos títulos menos importantes que el Bachillerato, pero mucho más importantes que la ESO. [...] –¿AL PRINCIPIO POR QUÉ NO QUERÍAS? –Porque no sabía eso de que se puede sacar un grado... más superior que la ESO. Me creía que era solo la ESO y ya está, y ya a trabajar. Pues en cuanto dijo Paloma eso del Grado Superior, pues ya, vamos, se me cambiaron las ideas. (Entrevista: alumno de fracción “instalada” de clase obrera, doble repetidor, 2º ESO)

La existencia de caminos de retorno al *centro* del sistema escolar desde los *márgenes* (PCPI) puede jugar así un papel estratégico en las prácticas de orientación y *cooling out*, calmando las resistencias frente a la degradación o el “desclasamiento” y contribuyendo a que estos alumnos acepten el *destino escolar* que se ha decidido para ellos haciéndolo aparecer como la opción más razonable y reduciendo la impresión de “expulsión” (y el carácter arbitrario, en el sentido de imposición desde arriba, de la decisión).

La mezcla de lógicas que caracteriza a los PCPI, lógica escolar de transmisión de conocimientos (en este caso, de competencias básicas) y lógica de cualificación profesional para el mercado de trabajo –objetivadas en la división interna entre módulos prácticos y módulos “académicos”–, y que hace de ellos un dispositivo institucional mixto, hace que en

la asignación de alumnos a PCPI se señale también como elemento positivo la parte *profesional, práctica* de este programa (dando por hecho que será visto como un punto a favor por los alumnos y las familias; casi como si fuera una demanda implícita, no formulada, del alumno con una mala relación con la escolaridad el estar pidiendo algo menos “académico” y más “práctico”, o, peor, como si fuera lo acorde con su naturaleza<sup>263</sup>). No obstante, no parece que en las reuniones de evaluación se dé demasiada importancia a este elemento. Más bien, aunque se puedan hacer referencias puntuales a lo “práctico” (sólo lo observamos en un caso), lo que se pone de manifiesto en ellas es que los criterios profesoriales para derivar a PCPI tienen más que ver con la situación escolar del alumno, juzgada insostenible y prueba suficiente de una incapacidad para acabar la ESO por la vía ordinaria, y las dificultades prácticas que supone para el equipo, que con una idea de adecuación de la orientación a las “aptitudes” del alumno. El argumento de lo “práctico” del PCPI, frente a lo “teórico” de la ESO, aparece pues en la fase de *cooling out* y persuasión del alumno más que en la fase de decisión de la salida.

¿Y QUÉ OPINA [su madre] DE LO DEL PCPI Y ESO? –Pues dice que, si me lo saco por ahí y tal, que la gusta. Dice que si hago cosas –porque es prácticas y luego estudio– que mejor, que así me entretengo y así atiendo más, que es lo que la interesa a ella. Que estudie y que haga algo. –¿TÚ CREES QUE AL SER ESO...? –Sí. –¿... AL SER ESO COMO MÁS PRÁCTICO Y TAL...? –Sí. Sí que me va a ayudar más. Yo qué sé. Que sí, que voy a atender más. (Entrevista: alumna de fracción precaria de clase obrera, doble repetidora, 2º ESO)

---

<sup>263</sup> La dificultad de algunos alumnos detectada por los docentes con lo “teórico”, siguiendo la oposición estereotipada entre lo teórico y lo práctico, tiene que ver más con su socialización familiar y un modo ilegítimo de apropiarse el conocimiento escolar: un modo de apropiación contextual, pre-reflexivo, no sistemático, opuesto al modo de apropiación escolar que les es exigido (reflexivo, sistemático, teórico; Lahire, 2000). Si, como señala Bourdieu, el modo de adquisición de las disposiciones culturales está presente en el modo apropiación de los bienes culturales (Bourdieu, 1979a), la clave de la menor familiaridad –percibida por los docentes o el observador– de los alumnos con el modo de apropiación teórico de los saberes que promueve la escuela estaría justamente, no en su “naturaleza”, sino en las prácticas concretas de socialización familiar y escolar que han producido esa distancia. Podemos preguntarnos, de hecho, si los agentes escolares no contribuyen justamente a producir esa distancia cuando asumen la dificultad de los alumnos con lo teórico o académico y los recluyen, en la práctica pedagógica, en tareas que se ajustarían más a su supuesta mayor habilidad o afinidad con tareas “prácticas”. Sin evocar explícitamente una naturaleza como en la ideología del don, los discursos que esencializan a determinados alumnos como más hábiles con lo práctico o con más necesidades de contenidos prácticos, realizan, sin embargo, aunque de forma más eufemística, una operación similar. Además, habría que cuestionar la oposición de sentido común entre lo “teórico” y lo “práctico” a partir del propio estudio de los contenidos y la organización de estas enseñanzas socialmente situadas del lado de lo práctico, analizando, como sugiere el trabajo clásico de Grignon sobre la FP francesa (Grignon, 1999 [1971]), las formas diversas y complejas en que se articulan la “cultura erudita” y la “cultura práctica” en el seno mismo de la enseñanza profesional.

## La elección tras la selección

La elección de la especialidad del PCPI aparece condicionada por varios factores: la disponibilidad de especialidades, su cercanía geográfica, la posibilidad de continuarlas en FP, la percepción de la propia capacidad, la percepción y prestigio del oficio para el que prepara, el género<sup>264</sup> y la clase (en este caso, más bien la fracción de clase, por la homogeneidad relativa de clase del público de los PCPI). Dentro del arco de profesiones posibles que se presentan, todas de baja cualificación, el cierre de puertas vivido en el momento de la comunicación de la decisión de externalización puede intentar compensarse a través de una elección que mitigue la caída, escogiendo una especialidad de mayor prestigio relativo (Informática) o descartando las opciones percibidas como más difíciles, como forma de autoselección que evite un nuevo fracaso:

¿Y QUÉ PCPI VAS A HACER? –Comercio y... y Marketing. Porque me iba a meter a Informática, pero es mucho lío y... y no. No voy a poder. Y eso creo que va a estar bien. –¿PORQUE CREES QUE INFORMÁTICA ES MÁS COMPLICADO O...? –Sí, es complicado. Porque los programas y eso es mucho lío, y mi cabeza no da pa tanto. –¿Y QUÉ ES LO QUE TE ATRAE DE COMERCIO Y MARKETING? –Pues no sé. Me enseñarán a, yo qué sé, a... a las tiendas y to eso, pa decir... pa vender y todo eso. Aunque soy muy vergonzosa, pero me tendré que soltar. (Entrevista: alumna de fracción precaria de clase obrera, doble repetidora, 2º ESO)

Pero también puede elegirse descartando las de menos prestigio o aquellas que, por su connotación de clase, se vinculan con estereotipos estigmatizados, como protección ante una degradación simbólica aún mayor. En este caso, por ejemplo, Sonia reacciona tajantemente ante la referencia a la especialidad de Peluquería y Estética (evocada como adecuada para ella por una profesora en junta de evaluación), al vincular la especialidad con la imagen de la *choni* (estereotipo de mujer de clase obrera sin estudios, hortera y maleducada con la que sin duda otros la vinculan):

¿Y DE QUÉ SERÍA EL PCPI? –De cocina. Porque, vamos, tampoco hay mucha variedad. (Pausa) De cocina, que por lo menos cocinero, comemos todos los días. (Ríe) Me voy a un bar y ya está. –PERO ¿TE ATRAE LA COCINA? –Sí. (Pausa) No es algo que me entusiasme, pero... Y si no me lo cojo de Cocina, de Jardinería, que Jardinería sí me gusta. –PORQUE HAY OTRAS COSAS, ¿NO?, DE PELUQUERÍA Y DE... –Sí, pero a mí de Peluquería y de Estética y tal pa las chonis. A mí no. (Ríen) A mí eso no me gusta. No me gusta tocar pelos. Y que no. Si me voy a un PCPI de Peluquería es... (pausa) de no. [...] Porque yo es que digo: "Si hago Grado Medio de Jardinería, yo quiero ir al Jardín Botánico. Y no me quiero ir al jardín de aquí de al lao de casa". Ej que yo me quiero ir aquí a uno de... Pero bueno, comer comemos todos los días, así que (ríe) me pondré de cocinera. (Entrevista: alumna de fracción precaria de clase obrera, doble repetidora, 2º ESO)

<sup>264</sup> En los PCPI se da una clara segregación horizontal por género. Si la proporción de mujeres en los PCPI (30%) es mucho menor que la de hombres (en coherencia con su mejor rendimiento escolar global), éstas se encuentran muy sobrerrepresentadas en determinadas "familias profesionales" (en Imagen personal, Servicios socioculturales y a la comunidad, Textil, confección y piel, Comercio y marketing, Administración y gestión) y muy infrarrepresentadas en las que se asocian tradicionalmente a lo masculino (Fabricación mecánica, Instalación y mantenimiento, Electricidad y electrónica, etc.) (MEC, 2015b). Aunque esta distribución descansa en el fondo sobre una larga socialización de género previa, las prácticas orientación en los IES pueden tener también un papel en la misma.

La defensa del yo pasa así por una búsqueda de distinción frente a los próximos sociales, aunque sea en esta pequeña opción que les queda tras la selección. En la elección de especialidad, por tanto, también está en juego la identidad y el valor social de la persona.

La subjetivación de la selección escolar se manifiesta en la forma en que los alumnos derivados a PCPI acaban por asumir la propuesta de la institución, presentándola, al término del proceso de *cooling out* –y ocultándolo–, como el resultado de una decisión personal, razonada de sus posibilidades. El trabajo etnográfico, siguiendo a los actores, permite así observar ese proceso de conversión, producto de una actividad colectiva, que hay detrás de la “ilusión biográfica” (Bourdieu, 1994: 81–89) manifestada en la situación de entrevista. Lo que el sujeto presenta como un “cálculo racional” en el contexto de la conversación con el investigador aparece así como el resultado de un proceso de producción del destino escolar, que tiene poco de calculado y mucho de una racionalización producida con ayuda de otros, que define progresivamente unas opciones como las más razonables o adecuadas con la situación del sujeto.

En la entrevista, por ejemplo, Sonia representa el proceso como si hubiera partido de una decisión propia: ella habría tomado la iniciativa y habría contado con la aprobación de la orientadora. No obstante, el proceso es más complejo. Si toma la decisión de irse pronto, en el segundo trimestre, anticipándose al momento previsto por el equipo, ésta es preparada por sus continuas conversaciones con la orientadora. Además, en la práctica, la propia alumna se replantea la decisión tras hablar con sus amigos y sondea la posibilidad de entrar en el programa de diversificación, lo que hace que la orientadora vuelva a intervenir, neutralizando la influencia del grupo de pares, reiterándole que el equipo docente le ha cerrado la puerta al programa diversificación y reconduciendo a la alumna a la opción del PCPI. Vencidas las dudas, la justificación de su marcha a un PCPI sería que en la ESO “no hace nada”, luego su presencia en ella sería inútil, carente de sentido y finalidad. En un PCPI, al menos haría “algo más” en un sentido escolar, sacaría algún provecho o aprovechamiento. Cualquier opción sería mejor que seguir donde está, donde su presencia aparece como desprovista de sentido: el sentido del PCPI es la salida de una ESO donde no estaría su “lugar”.

Y me voy a ir a un PCPI, porque ¿pa qué voy a seguir aquí? Si no hago na. Me voy a un PCPI, que por lo menos sé que voy a hacer maj cosas que aquí. –LO DEL PCPI, TÚ... ¿ESO TE LO

DIJO PALOMA [*orientadora*] O...? –Sí, Paloma. Vamos, yo se lo dije, que quería irme a un PCPI, y ella me dijo que vale. –AH, ¿SE LO DIJISTE TÚ...? –Claro, porque yo aquí, o me metían a *diver*, o yo no me iba a un PCPI. Y a *diver* me decían que no me iban a meter. Y como no me metían, pues me voy a un PCPI. –¿PORQUE VES QUE NO PUEDES SEGUIR EN...? –No, yo el año que viene, si me meten a mí, por ejemplo, en un tercero normal, sin *diver*, yo a mí, yo el año que viene en septiembre hago los dieciséis y me expulsarían ya<sup>265</sup>. Porque en este... Vamos, me expulsan cada dos por tres. Y, pa estar así, pues no. ¿Para qué perder un año? Ya he perdido este, que me tenía que haber ido el año pasao. No voy a perder otro más. (*Pausa*) Porque si no, me pongo con dieciocho años aquí. [...] –¿QUÉ TE GUSTARÍA, QUÉ EXPECTATIVAS TIENES AHORA PARA EL FUTURO? EL PCPI... –Pues mira, ahora el PCPI, sacarme el PCPI, el Grado Medio. [...] Sacarme mi ESO y mis cosas, y ponerme a trabajar. (*Pausa*) Mis expectativas es eso: ponerme a trabajar, tener mi... bueno, mi casa no, mi coche, mis cosas y... después ya se verá la casa. (Entrevista: alumna de fracción precaria clase obrera, doble repetidora, 2º ESO)

En una familia con un solo sueldo, con una madre con estudios básicos y dos trabajos, con un hermano en paro sacándose la ESO en un centro de adultos (antimodelo) y otro emancipado y casado (modelo), la presión para no prolongar una escolaridad que no parece llevar a ningún lado es mayor: encontrarse con dieciocho años aún en el instituto aparece como antinatural a sus ojos no sólo desde el punto de vista de la distancia a la norma curso-edad que rige el currículo, sino desde el punto de vista de unas expectativas vitales de emancipación temprana ligadas a la “división de clases de edad” (Martín Criado, 1998b) propia de la fracción precaria y poco escolarizada de las clases populares a la que pertenece, donde la duración de la vida escolar tiende a acortarse en favor de una inserción más temprana en el mercado de trabajo (más aún si, como en su caso, la escolaridad es fuente de conflictos y malestar personal y familiar).

Vemos, por tanto, cómo el mayor o menor éxito en el proceso de apaciguamiento y redefinición de estatus del alumno propuesto para un PCPI depende de la articulación entre una situación escolar previa más o menos deteriorada, un capital social ambivalente, unas expectativas personales y familiares ligadas al origen social y a las dinámicas previas alrededor de la escolaridad, y la movilización de una serie de actores en una actividad colectiva que contribuye a producir la subjetivación de la selección y la conformidad con el destino escolar. Es en la conjunción y competencia entre las formas de socialización escolar,

---

<sup>265</sup> Esto no es cierto ni a nivel legal ni a nivel de centro, pero refleja la recepción e interpretación del relato de la orientadora por parte de la alumna. De forma general, las reproducciones que hacen los alumnos externalizados de las palabras de esta profesional adoptan una forma exagerada y tienden a ofrecer una versión a veces inexacta de su situación, pero son significativas de la clase de discurso que ésta desarrolla con ellos, adoptando una forma tajante, simplificada, ocultando los matices, ya que ha de reducir su espacio de posibles escolares a uno solo a través de una “acentuación dramática” (Goffman, 1959).

socialización familiar y socialización entre pares y en las relaciones de interdependencia entre los actores de estos universos donde se deciden las trayectorias de estos jóvenes (Lahire, 2008a; Millet y Thin, 2003a).

Desde muy pronto en la educación secundaria obligatoria, como hemos visto, se abren vías alternativas para alumnos con dificultades escolares o en situación de “fracaso escolar” que, al mismo tiempo les alejan de la trayectoria que la institución escolar define como normal. Entre ellas, las vías de *externalización* (PCPI, ACE) se perfilan como las más radicales, pues se materializan en un cambio de institución y de espacio que implica una ruptura de relaciones sociales, un cambio de los contenidos y métodos de enseñanza que privilegia la enseñanza práctica de un oficio, con un énfasis más resocializador, “civilizador” (ACE) o profesionalizante (PCPI), y con unas salidas laborales precarias y hacia puestos de trabajo de baja cualificación que amenazan a los alumnos con la reproducción de su posición subordinada en el espacio social.

La introducción de este tipo de programas desde mediados de los noventa, con sus sucesivas modificaciones hasta hoy, ha convertido en norma en los centros de secundaria la práctica de la externalización de un cierto número de alumnos cada año, (1) a través de la incorporación de categorías (alumnos “de PCPI”) al vocabulario nativo y al sentido común de los docentes de secundaria, aplicables, como hemos visto, desde primer curso en sus juicios escolares cotidianos y fuertemente asociadas al “fracaso escolar”; y (2) la institucionalización de rutinas de identificación, clasificación y selección de los candidatos a la medida, donde juegan un papel importante los profesionales del departamento de orientación. La externalización aparece así como una forma de *gestión* del “fracaso escolar”, basada en el desplazamiento a programas externos, más que como una forma de “paliarlo” o prevenirlo.

El lugar institucional de estos programas externos en los márgenes del sistema escolar y su uso desde los institutos como vía de externalización de los alumnos más alejados de la norma escolar (“subproductos de los institutos”, en palabras de un profesor) los convierten en las vías más *estigmatizadas* desde el punto de vista de los docentes y de los propios alumnos. A pesar de ello, la decisión de externalización puede recibirse, como

hemos visto, de formas diversas por parte de los alumnos, que van desde la anticipación y la petición expresa de externalización por parte del alumno a la resistencia más o menos sostenida por padres o pares, que obliga a los agentes escolares y al entorno cercano del alumno a desplegar una actividad colectiva de apaciguamiento (*cooling out*) que ayude a éste a aceptar su nuevo estatus, redefiniendo sus expectativas y conformándose al destino que los agentes escolares han decidido para él. En nuestro trabajo de campo no encontramos casos de resistencia intensa a la decisión, pero éstos pueden darse y explicarse sociológicamente. La mayor o menor resistencia a la externalización puede darse, como hemos visto, en función de la conjunción de factores relativos a la socialización escolar, la socialización familiar y la socialización entre pares que se articulan de formas diversas según los sujetos, pudiendo manifestarse subjetivamente en la forma de un alivio frente a una situación de malestar y deterioro de las relaciones sociales y de la propia identidad del alumno, o, en cambio, en la forma de un sentimiento de fracaso ligado a la pérdida de un estatus y, en definitiva, a la muerte de un yo posible que hasta entonces parecía realizable.

## V. CONCLUSIONES

En el interior de la escuela, la acumulación de capital escolar está regulada temporalmente (a cada curso o etapa educativa corresponde un nivel de conocimientos, que se da por hecho en el curso o nivel siguiente), de tal manera que una acumulación incompleta (según la definición de la escolaridad normal) será detectada y juzgada como un problema ("retraso", "desfase") para proseguir el proceso de acumulación esperado. Ello puede conllevar la asignación a grupos o programas, que implican a su vez un proceso de adquisición diferido.

Las distintas medidas y programas de "atención a la diversidad" desarrolladas en las últimas décadas se han normalizado e integrado en los centros escolares, modificando la propia estructura de la ESO, y, en concreto, constituyendo caminos diferenciados en el

interior del llamado "tronco común" (común ya sólo en cuanto a número de años y objetivos curriculares básicos –aunque éstos también se diferencien en la práctica–). A las distintas reformas *comprensivas* se ha unido desde sus inicios una *tendencia simultánea a la descomprensivización*. En este sentido, las medidas analizadas implican una fragmentación eufemizada de la comprensividad que ha tendido a fabricar lo que en los debates educativos se han llamado "itinerarios" (aunque éstos se hayan identificado exclusivamente con modelos de otros países o con las propuestas más conservadoras, y aunque se den de forma menos clara o más fragmentaria). La "integración" ha venido así de la mano de formas sutiles, más o menos "suaves", de segregación.

Como hemos visto, las apropiaciones y modulaciones de las medidas y programas institucionales tienen lugar a través de diversas operaciones y estrategias. Las categorías y criterios oficiales establecidos para cada programa son traducidos y adaptados por el equipo del centro (docentes, técnicos, directivos), y suelen llevar asociados criterios informales, oficiosos, estereotipos y connotaciones. La categorización por dispositivo tiende a generar una comprensión tácita en la que expresiones como "son de refuerzo...", "son de compensatoria", etc. se emplean como categorías autoevidentes, fruto de su plena inserción en el sentido común de los agentes escolares, y en la que la forma de nominación se transfiere del programa a los alumnos incluidos en él, clasificándolos y definiendo un tipo de particular de sujeto ("alumnos de compensatoria", "alumnos de diversificación", etc.). La institucionalización de los distintos programas que lidian con las dificultades escolares lleva así a la institucionalización de una definición de sujetos y categorías que se vuelve parte del sentido común del equipo del centro y estructura *en parte* su percepción de los alumnos y grupos particulares, orientando las acciones y decisiones a tomar para enfrentar sus "dificultades". La categorización por dispositivo genera, además, la *ilusión de la igualdad e intercambialidad* de los sujetos que entran en una misma categoría, ocultando la heterogeneidad interna de la misma. La racionalidad burocrática de las "medidas de atención a la diversidad" se traduce en la diferenciación y compartimentación, así como en la aplicación del principio de *equivalencia funcional* que supone a los individuos intercambiables (Díaz de Rada, 2008: 38). No obstante, en la práctica los docentes se ven confrontados a la heterogeneidad de sus alumnos, y ello puede generar representaciones más refinadas o, como hemos señalado, conflictos sobre la legitimidad de la presencia de



determinados sujetos en determinados grupos. Cómo la institución construye y procesa a sus usuarios afecta así a su trayectoria en ellas y, con ello, a su trayectoria posterior (Cicourel y Kitsuse, 1963).

Estas formas institucionales de segregación se organizan, como hemos visto, de forma *relacional*, estableciendo oposiciones, conexiones, grados de segregación y dificultad, y jerarquías de valor entre ellas. A la jerarquía de dispositivos de atención corresponde una jerarquía simbólica de alumnos: cuanto más alejados de la norma escolar, más “difíciles”, mayor es la segregación y, con ello, la precariedad de su situación escolar. Al dirigirse a públicos escolarmente estigmatizados y “adaptar” los contenidos y métodos pedagógicos, estas medidas aparecen como socialmente desvalorizadas a ojos del profesorado y los propios alumnos (en distintos grados) por su lugar relegado en el espacio de posibles escolares de la educación secundaria, a pesar de los discursos de compensación y de defensa de estas medidas y su asociación a una ideología pedagógica inclusiva. No obstante, dentro de las propias medidas especiales, también se dan jerarquías simbólicas entre las más y menos “difíciles”.

La definición de “perfiles” y la asignación a medidas y dispositivos especiales producen discordancias y disensos, y negociaciones *previas* a la asignación a estos dispositivos. La condición para ser asignado a uno de estos dispositivos es ser percibido y definido por el equipo como alumno con el “perfil” o, aun no ajustándose perfectamente al mismo, la de no ajustarse a ningún otro (opción *por descarte*) y/o que se considere lo mejor –o la opción menos mala– para él o ella. Pero también se dan conflictos y negociaciones *posteriores* a la clasificación, cuando un alumno no se ajusta a lo esperado para su “perfil” desde el punto de vista de algún docente y se considera su presencia ilegítima, pudiendo, según el programa y sus constricciones administrativas, proponerse y realizarse una *re-clasificación* del alumno en cuestión. En estos casos, se tiende a poner en cuestión la legitimidad de la presencia de un alumno en un tipo de enseñanza o medida desde el punto de vista de su ajuste al “perfil” teóricamente deseado (y por los problemas prácticos que genera a la actividad docente), pero no la legitimidad de la medida en sí. Pueden criticarse así “errores de clasificación” sin por ello criticarse la “necesidad” de la existencia del programa, presuponiéndose que el programa funciona correctamente, aunque a veces haya alumnos que no deberían estar ahí (“pervirtiendo”, si son demasiados,

la naturaleza del grupo y sus fines originales). Los docentes se encuentran entonces en la contradicción de preservar a la vez al alumno y preservar el grupo, lo que se salda en la exclusión de los más alejados del “perfil” (especialmente de aquellos a los que se percibe con mala voluntad) y la conservación de otros menos alejados.

La producción de un grupo “especial”, con un determinado “perfil” de alumno que requeriría una adaptación del currículo, implica una re-definición y adaptación de los objetivos y métodos del trabajo pedagógico, la puesta en práctica de unos esquemas, baremos o estándares de evaluación o exigencia específicos, distintos de los que se aplicarían en grupos ordinarios, o la modulación de las expectativas de los docentes en cuanto a los resultados y comportamientos. Los programas institucionales disponibles en el instituto tienden a capturar el campo de acciones posibles con los “alumnos con dificultades” y a restringir otras posibilidades más allá de las institucionalmente disponibles. El repertorio de acciones diseñadas por estos programas parece, además, también restringido, siendo algunas de ellas muy similares –aunque en distintas combinaciones–: reducción de la *ratio*; separación del grupo ordinario o de referencia; presencia de un profesor de apoyo; reducción del número de profesores y concentración de asignaturas; etc. Cuanto más “difíciles” se consideran los alumnos, mayor es la separación de los grupos “ordinarios”, la modulación del currículo, la insistencia en lo “práctico”.

Ello genera también ambivalencias y tensiones en el trabajo pedagógico. Con frecuencia, en lo que respecta a las prácticas pedagógicas en el aula, estos programas especiales permiten al profesorado una mayor libertad con respecto al currículo oficial, una mayor libertad para innovar y salirse de la rutina o, usando los términos de Bernstein (1975a), una clasificación y un enmarcado [*framing*] más débiles, y construir una relación más cercana con el alumnado u otros profesionales (profesoras de apoyo). Estos elementos pueden constituir un incentivo y una fuente de satisfacción para algunos profesores, sirviendo así de compensación a la desvalorización que supone encargarse de los grupos o alumnos “difíciles”. A ello puede unirse un discurso de defensa de las metodologías y de los alumnos, como los que hemos visto, acentuando, frente a esa posible percepción de su “falta de capacidad”, el argumento de sus “carencias” múltiples (económicas, familiares, afectivas) o a las razones supuestamente afectivas o psicológicas de sus “fracasos”, recurriendo al tópico de la motivación y la autoestima, al mismo tiempo que se produce la

visión devaluada de un alumnado “deficitario” en prácticamente todos los aspectos. Junto con las contradicciones ideológicas internas de segregar sobre la base de un principio igualitarista y progresista, esta cierta flexibilidad y creatividad permitida a los profesores contribuye a su relación *ambivalente* con estos dispositivos, con frecuencia vistos como un “mal menor” o un “mal necesario”. Ello contribuye a legitimarlos compensando desde el punto de vista docente las contradicciones de la segregación.

Los estudios sobre las medidas de atención a la diversidad con frecuencia se contentan con constatar la “buena opinión” que de ellas tienen los docentes de los centros a través de datos de encuesta o de entrevistas. No obstante, al quedarse en este nivel superficial de análisis –el de las opiniones manifestadas–, obvian lo que un análisis más profundo revela como una relación *ambivalente* del profesorado y los equipos directivos con estas medidas, que muchas veces oscila entre la opinión superficial positiva y el reconocimiento implícito de la inferioridad simbólica de estas vías y sus ocupantes. Es necesario, por tanto, no sólo un análisis de las contradicciones y ambivalencias del discurso de los agentes escolares sobre estas medidas, sino su puesta en relación con la construcción de las jerarquías simbólicas (de valor, prestigio) entre los distintos “caminos” escolares, que son producto, no simplemente de las “ideas” que éstos tienen o creen tener sobre ellos, sino del lugar que las regulaciones y constricciones administrativas dan a estas medidas, de las prácticas pedagógicas adoptadas en ellas y de los sujetos que se les asignan. De forma general, como hemos visto, cuanto peor valorados son los sujetos asignados a determinados programas, menor es el valor social otorgado al programa (por mucho que los discursos públicos puedan valorarlo explícitamente, forma parte de un sistema de medidas en las que ocupa un lugar independiente de las valoraciones explícitas de sus actores).

El valor social de las distintas opciones no viene determinado por las “ideas” que se tienen de ellas –muchas veces contradictorias–, sino por su inserción en un espacio de posibles escolares definido institucionalmente, por el lugar que le otorgan implícitamente las regulaciones, las concepciones pedagógicas implícitas en ellas y, sobre todo, las prácticas de orientación cotidianas a unas u otras vías, que producen el público específico

de estas vías<sup>266</sup>. En este sentido, como hemos visto, las vías menos relegadas dentro de las vías relegadas (refuerzo curricular, diversificación), lo son debido al carácter relativamente *selectivo* que implican, por el *derecho de entrada* más elevado que imponen, lo que a su vez está en el origen de mayores conflictos y tensiones alrededor de la definición de los sujetos *dignos* e *indignos* de ser educados en ellas. Estas modalidades especiales de enseñanza se caracterizan así por la ambivalencia constante que genera la dialéctica entre la desvalorización y las estrategias de compensación y protección frente a la desvalorización. Las barreras no se fijan únicamente a la entrada de las vías de promoción y consagración, sino también en ocasiones, como vemos, a la entrada de las vías de relegación, en particular cuando las limitaciones materiales en número de puestos disponibles imponen límites, y cuando se definen por oposición a vías aún más relegadas. No obstante, la movilidad y las posibilidades de reclasificación de alumnos resultan más probables de las vías más valoradas a las más estigmatizadas que a la inversa.

Por lo general, la incorporación a grupos especiales diferenciados dificulta, como hemos visto, el retorno a grupos ordinarios, ya sea por barreras puramente administrativas –que se hacen mentales y prácticas–, como en el caso del programa de diversificación (que no deja reincorporarse a un tercero o cuarto de ESO “ordinario”), ya sea por barreras mentales: los docentes se representan a esos alumnos como “con dificultades”, “con retraso” y ven su reincorporación al “ritmo normal” difícil e incluso perjudicial para ellos, entendiendo su permanencia en estos dispositivos como una protección frente a lo que anticipan como una *muerte escolar* asegurada fuera de medidas especiales. Pero ese retorno también se ve dificultado por el efecto de las expectativas docentes, moduladas en

---

<sup>266</sup> El valor social de los títulos o las vías escolares es relativo al particular *mercado* en el que se evalúa ese capital escolar. En el seno del propio mercado escolar, estas vías son definidas como “menores”, “más fáciles”, “menos nobles”, por mucho que los discursos oficiales busquen revalorizarlas discursivamente o materialmente sin alterar sustancialmente las jerarquías entre opciones. En el mercado de trabajo, la valoración depende de los puestos de trabajo y la inflación de títulos escolares, así como de las particularidades de cada sector. En otros “mercados”, como el familiar o el del grupo de pares el valor de estos títulos o vías puede ser distinto del que se le dé en el propio campo escolar o en el mercado de trabajo (Bourdieu, 1979a: 158-159; Martín Criado, 1998b: 365–366). Aquí nos hemos referido a su valor en el mercado escolar. En el caso de los grupos de refuerzo curricular, el programa de compensatoria y el programa de diversificación, al no figurar en el título la participación en estas medidas, no tienen ningún efecto *a posteriori* en su valor en el mercado de trabajo, aunque puedan tenerlos, en el momento de pasar por ellos, en el mercado familiar o el grupo de pares. No obstante, no es raro que estos detalles estigmatizadores se oculten en las estrategias de presentación de la persona más adelante, como ocurre a veces entre quienes no obtuvieron el título de ESO.

función de la imagen compartida de los alumnos asignados a la medida, y de las propias prácticas pedagógicas “adaptadas”, que, paradójicamente, pueden no traducirse en una “recuperación” de los “retrasos curriculares” diagnosticados a los alumnos, sino en su *instalación* en una situación de desfase continuada que condena a una trayectoria escolar relegada en estos dispositivos. A ello se añaden las conexiones que se establecen entre unos y otros programas al definir de partida, en ocasiones desde el propio diseño legal de las medidas, las vías a las que se ha de orientar a los alumnos, favoreciendo la circulación entre estos dispositivos pero dificultando la salida de la malla institucional que constituyen. El propio diseño institucional de las medidas promueve trayectorias escolares basadas en el encadenamiento de dispositivos de atención y, con ello, en el alejamiento y la externalización de los alumnos “complicados” y en riesgo de “fracaso escolar”. En este sentido, determinados alumnos acaban por cursar verdaderamente una forma de educación secundaria obligatoria *paralela*<sup>267</sup>, si no son antes externalizados.

Estos dispositivos y sus contradicciones tienen que ver, en última instancia, con los problemas que la escolarización de las clases populares ha planteado históricamente, y sigue planteando, aunque de formas distintas<sup>268</sup>, a las instituciones escolares y cómo éstas lidian con ellos con los recursos y las limitaciones que encuentran en sus contextos concretos. Las instituciones de educación secundaria conservan, pese a la “democratización”, un carácter selectivo y se encuentran instaladas, por tanto, en la contradicción entre “atender” a los alumnos más alejados de sus exigencias y seguir desarrollando su trabajo para quienes las satisfacen dentro del marco temporal establecido por el currículo. La multiplicación de programas de atención y “perfiles” a atender, las pugnas y tensiones alrededor del reparto de los distintos tipos de alumnos entre grupos y profesores, alrededor de las distintas formas de agrupación, alrededor de los sujetos dignos de unas u otras medidas, o alrededor de la división del trabajo de atención a los “difíciles”

---

<sup>267</sup> Tanto en el caso de los alumnos que son asignados a grupos de refuerzo curricular en primero y pasan más adelante a grupos de diversificación, como en el caso de los alumnos de compensatoria que pasan a grupos de diversificación o, directamente, a PCPI, la trayectoria escolar de los alumnos se encuentra enmarcada en medidas de atención a la diversidad que se toman el relevo unas a otras, constituyendo itinerarios encuadrados y devaluados para alumnos con dificultades escolares, itinerarios de segunda.

<sup>268</sup> Sobre las transformaciones de la relación de las clases populares con la escolaridad en las últimas décadas, puede verse el monográfico de la RASE coordinado por Enrique Martín Criado (2014).

remiten todas ellas a la dificultad de estas instituciones para hacer frente a una heterogeneidad social que no pueden evitar.



## Capítulo 6

# INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y GESTIÓN DE LAS DIFICULTADES ESCOLARES

El análisis de la construcción del fracaso escolar en la vida cotidiana de un centro escolar difícilmente puede obviar la importancia de los profesionales de la intervención o técnicos socioeducativos que habitan desde hace algunas décadas los centros escolares y que, con su presencia y acción, contribuyen a definir y redefinir los esquemas y formas de actuación frente a los problemas escolares.

Guiados a la vez por las pistas de investigación extraídas del análisis histórico y del propio trabajo de campo en el instituto estudiado, vimos enseguida la importancia de analizar, además de los dispositivos de “atención a la diversidad” o de “compensación” educativa, el papel de estos agentes semi-expertos, que forman parte del campo de la gestión de las dificultades e inadaptaciones escolares, en los procesos de construcción del éxito y el fracaso (o de los buenos y malos alumnos), en la producción de trayectorias y destinos escolares diferenciados, y en los procesos de detección, identificación e intervención de alumnos con dificultades escolares.



La literatura sociológica alrededor del “fracaso escolar” en España no ha tenido mucho en cuenta el papel de estos profesionales, a pesar de la línea de investigación abierta por estudios clásicos como el de Cicourel y Kitsuse (1963) que, ya en esa época, insistía en su importancia creciente en los procesos de diferenciación y selección del alumnado en secundaria (*high school*). No obstante, algunas investigaciones cualitativas recientes en sociología y antropología de la educación han tenido en cuenta a estos profesionales. La importancia de los departamentos de orientación de los IES y sus profesionales en la producción de la desigualdad en la ESO ha sido señalada por Jociles *et al.* (2012a), estudiando el caso de los alumnos de origen latinoamericano. También en el trabajo de Río (2011) sobre el absentismo escolar aparecen reflejadas algunas facetas de las estrategias de intervención de estos profesionales, sus condicionantes y sus efectos en las aulas, así como sus continuas desviaciones, modulaciones, reapropiaciones estratégicas y negociaciones de los protocolos. En el trabajo de L. López Calvo y A. López Calvo (2013) también se tiene en cuenta a algunos de estos profesionales para abordar la construcción del fracaso en la ESO a través de las medidas de atención a la diversidad desplegadas en centros cordobeses.

De un modo más general, el estudio del papel de estos profesionales permite comprender algunas transformaciones del campo escolar en las últimas décadas. Entre ellas, la de la creciente hibridación con otros campos y lógicas, que supondría una *incorporación de elementos extrapedagógicos al campo escolar* (agentes, categorías, técnicas), pero también una serie de *procesos de externalización y derivación* desde el campo escolar a otros ámbitos y agentes especializados fuera del mismo. Estos procesos, si bien no son nuevos, como muestran los estudios sobre la relación de la escuela con saberes y agentes expertos (psicología, psiquiatría, etc.), han conocido cambios importantes desde hace varias décadas.

Los análisis de las instituciones escolares suelen privilegiar la relación profesor-alumno y el aula, obviando al resto de actores, espacios y prácticas que se combinan, modifican y yuxtaponen a las prácticas pedagógicas en el aula (sesgo producto de las propias jerarquías que la institución establece entre las diversas prácticas que se dan en su seno, situando la relación profesor-alumno en el lugar de honor). Sin embargo, se hace necesario abordar también el trabajo de esos otros actores y las socializaciones, resocializaciones y prácticas de encuadramiento en la norma escolar que desarrollan en su

día a día. Frente al idealismo pedagógico y la versión jurídico-administrativa de la realidad escolar (Río, 2011), conviene analizar las prácticas concretas y las consecuencias no intencionadas, esto es, a la micropolítica de las intervenciones y prácticas de encuadramiento en la norma escolar.

Durante el trabajo de campo, nuestra estrategia central fue *seguir* a dos grupos (uno de primero y otro de segundo) como base para luego acercarnos a otros espacios y actores, pero partiendo de lo observado en clase y fuera de clase con los docentes y alumnos de ambos grupos. No fue, por tanto, la de *seguir* a los propios profesionales de la intervención en todas sus diversas actividades. En las entrevistas, optamos por una primera entrevista centrada en sus funciones y trabajo en general, y una segunda, donde la guía fuese el *caso por caso*, los individuos de los grupos seguidos que eran objeto de uno u otro tipo de intervención por parte de estos profesionales, de forma que se acentuasen las prácticas cotidianas y las contingencias de la práctica real por encima de los discursos oficiales.

Para entender el papel de estos profesionales en la construcción del fracaso escolar en secundaria, analizaremos, primero, las características de su posición y su trabajo en el centro, así como la división social del trabajo entre profesionales. Analizaremos, a continuación, sus modos de intervención y gestión de las dificultades escolares de los casos que les son remitidos, en relación con los esquemas y categorías de percepción que ponen en práctica. Y, finalmente, su papel en los procesos de derivación y externalización de estudiantes a otros profesionales o programas.

La división social del trabajo de intervención nos interesa aquí en tanto que una parte del trabajo de los profesionales de la intervención se centra en la detección y el tratamiento o gestión de los “problemas” que, según las definiciones de la institución, merecerían una atención específica y profesionalizada más allá de aquello que se define como las tareas docentes convencionales (entre ellos, algunos entendidos como específicos del rendimiento escolar, o extra-académicos con efectos en el rendimiento escolar). El estudio de estos profesionales, de sus modos de intervención y sus relaciones con el resto de agentes escolares muestra así también cómo se reconfiguran las relaciones dentro del campo escolar y en sus fronteras, y cómo el sistema escolar ha ampliado sus “tareas” y

ámbitos de acción a través de distintas políticas, definiendo y redefiniendo el trabajo docente.

## I. LOS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN EN EL ESPACIO DEL IES

Como ya señalamos en la presentación del centro, el instituto cuenta, además de con docentes ordinarios (profesorado de secundaria especializado en una materia), con una serie de docentes especializados y una serie de profesionales cuya actividad principal no es la enseñanza, sino el apoyo a ésta a través de diversas actividades, entre ellas la detección e intervención de problemas del alumnado que, se entiende, requerirían una atención específica más allá del aula. Si bien sus actividades no se definen explícita y exclusivamente como una forma de luchar contra el “fracaso escolar”, buena parte de sus prácticas de intervención tienen como objeto dar respuesta a las dificultades escolares de los alumnos.

Algunos de estos profesionales socioeducativos, como la orientadora y la Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), son figuras comunes a la mayoría de IES en la actualidad<sup>269</sup>. El mediador gitano y el integrador social, sin embargo, son figuras menos extendidas, pero en proceso de expansión e institucionalización. Los dos últimos se incorporaron al centro por primera vez el curso en el que tuvo lugar el trabajo de campo y sólo están presentes unos días por semana en el centro, a diferencia las dos primeras, que llevan diez y siete años en el centro respectivamente y cuya presencia es permanente.

---

<sup>269</sup> Oficialmente, los PTSC y los orientadores/as pertenecen al cuerpo de profesores de secundaria. No obstante, si bien la orientadora tiene obligación legal de impartir un pequeño número de horas de clase, el grueso de su trabajo se dedica a labores no docentes, y, por lo general, no son considerados por el resto de actores del centro como docentes (aunque una parte vengan históricamente de la profesión docente).

## A. Agentes especializados en posición semi-experta

La integración de nuevos agentes especializados, con frecuencia formados en otras áreas (psicología, pedagogía, trabajo social), en los centros escolares de secundaria se ha dado de forma progresiva, y a distintos ritmos según las clases de agentes, principalmente a través de dos formas. En primer lugar, a través de la creación de nuevas categorías de docentes, con formación específica para atender a determinados alumnos –profesores de pedagogía terapéutica– o sin formación específica pero con plazas vinculadas a programas de atención a la diversidad –profesores de compensatoria–. En segundo lugar, a través de la incorporación de distintos profesionales socio-educativos al campo escolar. Éstos, como la orientadora o la PTSC, pueden pertenecer específicamente al campo escolar y no a otros, creándose puestos específicos para ellos. Pero también pueden pertenecer a otros campos, como el mediador, él sí en una posición híbrida: con un pie en el campo escolar y otro en el campo asociativo, donde pertenece a una asociación gitana que trabaja por la integración de este pueblo en varios campos (trabajo “de calle”, trabajo en institutos...) <sup>270</sup>.

Estos profesionales pueden ser, así, además de mediadores entre campos e instituciones distintas, vehículos importadores de categorías y estrategias de otros campos. En las instituciones del campo escolar gozan de una autoridad particular como figuras semi-expertas y a las que se delegan tareas de cuidado no estrictamente académicas. Fuera de él, su autoridad, sin embargo, es distinta y puede verse menoscabada o cuestionada por otros profesionales según el espacio y los problemas abordados, debido a las relaciones de poder históricas entre campos y agentes de distintos campos con distintas legitimidades <sup>271</sup>. Es el caso de la orientadora y la PTSC –no tanto del mediador–, que han de vérselas cotidianamente con agentes de la Administración (campo burocrático), los Servicios sociales o los departamentos de Salud Mental (campo médico). Podría considerarse que estos profesionales pertenecen, dentro del campo escolar, a un *subcampo*

---

<sup>270</sup> Por su presencia en el centro sólo algunas horas por semana y centrarse en alumnos con necesidades educativas especiales, no entrevistamos a este profesional. Por ello, en este capítulo nos centramos sobre todo en los modos de intervención de la orientadora y la PTSC, de los que obtuvimos más información. También integramos elementos del trabajo del mediador, pero más reducidos puesto que no pudimos recoger información más detallada de sus intervenciones concretas.

<sup>271</sup> Según cuentan ellos, históricamente su autoridad también ha sido cuestionada frecuentemente dentro del propio campo escolar por parte del profesorado (Cobos, 2011).

creado por especialización (Pinell, 2012) dentro del campo escolar –el campo de lo socio-educativo–, cuyos agentes actúan a la vez dentro del campo escolar, en centros específicos, y en *espacios mixtos* donde intervienen actores de distintos campos para tratar problemas específicos.

Nos encontramos, por tanto, diferentes profesionales, con distintas competencias, distinto grado de profesionalización, distinta presencia y distinta antigüedad en el centro. En primer lugar, la orientadora es un profesional altamente respetado y con alto estatus en el centro, por su posición y trayectoria: trabaja codo con codo con el equipo directivo en la definición de cuestiones fundamentales de la organización escolar, en particular la conexión con la administración y la coordinación de los programas de “atención a la diversidad”; lleva diez años en el centro, casi desde sus inicios; tiene un contacto semanal con los tutores de todos los grupos. Han pasado algo más de dos décadas desde la implantación de los departamentos de orientación en educación secundaria (1991), lo que sin duda ha favorecido que el profesorado de secundaria, en su paso por distintos centros, se haya familiarizado con este tipo de profesionales<sup>272</sup>.

La figura de PTSC, sin embargo, es una figura históricamente más reciente<sup>273</sup>, que se incorporó a los departamentos de orientación de los IES más tarde y de forma progresiva, aún en proceso de institucionalización:

No es muy conocido, ¿eh? De hecho, hay muchos profesores que tú le preguntas y no saben lo que es una PTSC, no saben cuáles son las funciones [...] Es una figura relativamente reciente. No sé si tendrá a lo mejor doce años o... no lo sé exactamente. Pero no es como Lengua o Matemáticas. A lo mejor tiene quince. Bueno, pero no es una figura que tenga muchos años. Entonces, empezamos muy pocos y luego como que cada vez se vio viendo que era una figura importante en los centros. Entonces, cada vez había más centros que lo

---

<sup>272</sup> Aunque no encontramos conflictos significativos entre la orientadora y el resto del equipo, sí percibimos, por ejemplo, cómo la iniciativa de reunirse semanalmente con los tutores podía verse en momentos de trabajo intenso del curso como un trabajo añadido y, por tanto, molesto, sin por ello generar un cuestionamiento radical de estas figuras: “También comentan (varias profesoras) si hay o no reunión de tutores de tercero. Una de ellas dice que no quiere preguntar si hay, pero que sería lo mejor que les podría pasar ‘porque la *reunionitis*...’” (Diario de campo: observación en sala de profesores).

<sup>273</sup> Se crea en 1996, con el real decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Surge, por tanto, como parte de las actuaciones de educación compensatoria, pero su implantación será progresiva y desigual. En el caso de Madrid capital, el número de PTSC en institutos pasó de 11 en 1999-2000 a 59,5 en 2004-2005, acompañando el aumento del número de institutos (Inspección de Educación, 2007).

tenían, y si no, tenían media PTSC. Es decir, que había una que compartía dos centros: estaba la mitad de los días en un centro y la otra mitad en otros. (Entrevista: PTSC)

No obstante, su presencia prolongada en el centro (siete años), su actividad también como coordinadora del equipo de mediación (centrado en la resolución de conflictos diversos) y el trabajo del equipo directivo para promover su conocimiento y uso por parte del profesorado han sido un elemento fundamental en la consolidación de su posición. Algo que contrasta con su experiencia anterior en otros centros:

O sea, mi figura no estaba tan, tan, tan localizada y tan personalizada, entonces a lo mejor tampoco me derivaban tanto. Pero es que también hace mucho el estar años. Es que cualquier profesor de aquí, en cuanto ve cualquier cosa, rápidamente *pum*: Belén. Mientras que yo allí, pues muchos profesores que yo creo que no sabían ni quién era. Entonces, yo creo que eso también hace. O sea, aquí la figura del PTSC está muy valorado y en casi todos los centros, bueno, de hecho hay una broma, que se dice que el PTSC... ¿Cómo es? Como que “¿Pa que está aquí?”, o sea que *es una cosa como que no, como que no lo consideran ni dentro del profesorado, ni la entienden muy bien*. Y, sin embargo, aquí está supervalorado. O sea, no digo mi persona, sino la función del PTSC. Se considera que es importante y, vamos, solamente a nivel de instalación, ya te lo digo, es raro que un PTSC tenga un departa... un despacho, un ordenador. (Entrevista: PTSC)

En el caso del mediador gitano, la figura es aún más reciente en secundaria y se encuentra en un proceso incipiente de institucionalización: parece estarse extendiendo y se están movilizándolo para negociar la creación de una titulación universitaria (un paso más en la profesionalización)<sup>274</sup>.

En las figuras de incorporación más reciente y en vías de profesionalización encontramos así el relato de una adaptación al centro en la que han debido pugnar por un reconocimiento progresivo por parte del equipo –por hacerse un lugar en el tejido social de la institución–, así como por la propia definición de su trabajo, sus fines y límites, ignorada (como veíamos para la PTSC) o malentendida:

La gente entiende el concepto de mediador, pero no sabe en qué áreas te desenvuelves, cuáles son tus límites... mm... Hay gente que interpreta que tú eres el *apagafuegos* y eres el, simbólicamente, *poli del niño gitano que hace las cosas mal*. (Entrevista: mediador)

---

<sup>274</sup> “No, la figura del mediador se está, desde hace siete u ocho años, se está moviendo. (Pausa) Eh, ha habido un recorte de fondos impresionante. Por lo tanto, la figura del mediador ahora mismo está siendo restringida, no por nada, sino porque no hay fondos, ni subvenciones que lo puedan cubrir. Eh, hay algunos centros que lo piden, otros... no lo estiman oportuno y otros ni lo conocen. El 97-98% de centros no lo conocen” (Entrevista: mediador).

Y ello no sólo frente al resto del equipo, sino también frente a las familias con las que se trabaja, que pueden interpretar el papel del profesional de distintas maneras e incluso poner en cuestión su autoridad profesional:

Me encuentro con padres con que "Qué bien, que tú seas gitano y estés aquí para apoyarles". No, para apoyarles no, estoy para apoyar a todos. [...] Yo aquí defendiendo la continuidad de la enseñanza para todos los alumnos y en especial para los alumnos gitanos, que es para quien me contratan. [...] Hay padres que dicen: "Muy bien. Pues tú cuando esto, si ningún problema, me lo dices", o "le regañas tú, que luego yo le hablaré en casa". Y Hay otros que me dicen: "Oye, es que si tú eres mediador yo también". "Bueno, yo soy mediador, sí. Pero tú no eres mediador. Y estoy aquí trabajando. Yo conozco a tu hijo ocho horas, seis horas o siete, martes y jueves, y tú no le conoces a tu hijo porque lo ves por las noches. Y bueno, o sea, que tienes padres de todo. No te creas tú que esto es... No. Tienes padres que les agrada y tienes padres que dicen: "Bueno, ¿éste qué va, de listillo?". (Entrevista: mediador)

Ese trabajo social de integración y normalización de estas figuras en el tejido del centro aparece como condición social para producir una demanda de intervención de estos profesionales por parte del resto de agentes escolares<sup>275</sup>.

Además, las labores de apoyo, compensación, intervención, atención individualizada están fuertemente *feminizadas* en el centro. Esto tiene que ver a la vez con itinerarios de formación anteriores, en los cuales opera una segregación por género a la vez *vertical* –reduciéndose las posibilidades de acceso de las mujeres a determinadas posiciones a medida que se sube en la jerarquía institucional y se reducen el número de puestos– y *horizontal*, en la cual las mujeres se concentran en las profesiones docentes o técnicas subordinadas o subalternas, mientras los hombres desempeñan las más "nobles" –la docencia pura, la dirección–). A su vez, ello tendría que ver con una socialización de género que sensibiliza a las mujeres en el trato personalizado, atento, empático, al trabajo de cuidados y que hace que se orienten espontáneamente más a este tipo de profesiones, afines a lo que Bourdieu llama la "mano izquierda" del Estado (Bourdieu, 1998)<sup>276</sup>.

---

<sup>275</sup> Al contrario de lo que plantea el esquema típico de la acción pública, no habría una "demanda" inicial a la que a continuación respondería la acción estatal implementando programas y reclutando profesionales. Esa demanda "percibida" o construida en el nivel de la elaboración de las políticas no tiene por qué encontrarse tal cual en el nivel de la "implementación", es decir, en los contextos concretos de aplicación, y puede ser, de hecho, el producto de esas políticas: crear –o contribuir a crear– aquello a lo que supuestamente se pretendía responder.

<sup>276</sup> Este fenómeno de feminización parece común a las profesiones de la intervención social y la educación preuniversitaria. De modo general, la proporción de mujeres en el profesorado tiende a reducirse cuanto

La mayoría de ellos, al menos en este centro, tienen en común una *trayectoria de reconversión profesional* (si bien por motivos distintos), relacionada a la vez con la escasez de plazas en el ámbito educativo y con la invención reciente de estos oficios y puestos<sup>277</sup>.

## B. El trabajo de intervención: un trabajo relacional

Cualquier día normal, los despachos de la orientadora y la PTSC bullen de actividad. Es raro que pase mucho rato sin que nadie llame a su puerta para hacer una consulta, fijar una cita, trasladar una información o dar un recado. Durante las horas de clase tienen más calma, aunque también reciben a gente, pero los momentos de mayor movimiento son entre clase y clase y durante el recreo, cuando las interpelaciones son continuas. Cada día pasan por allí docentes, alumnos, padres y otros técnicos socioeducativos. Ellas también salen con frecuencia de sus despachos papeles en mano y recorren el pasillo en busca de alumnos, ordenanzas, tutores o jefes de estudios: por lo general, convocan a los alumnos a sus despachos a través de los ordenanzas, que se acercan a las clases a llamarles; es normal verlas entrar y salir de la sala de profesores o de la jefatura de estudios buscando a alguien. De puertas adentro, también se da una comunicación constante con otros actores, de dentro y fuera del centro, vía telefónica y vía email.

---

más avanzamos hacia las etapas educativas superiores (alrededor de 80% del profesorado de infantil y primaria, 55% del de ESO, Bachillerato y FP, 35% del profesorado universitario; Grañeras *et al.*, 2009: 178). En 2005-2006, alrededor de un 80% del alumnado matriculado en las carreras de Trabajo Social, Educación Social, Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio eran mujeres (llegando al 90% en las especialidades de Magisterio de Educación infantil, Educación especial y Audición y lenguaje, menos académicas y más centradas en el cuidado y la atención personal; Grañeras *et al.*, 2009: 163-165). Las estadísticas del Ministerio de Educación no permiten acceder a datos sobre el profesorado de secundaria destinado a programas de compensatoria, diversificación o de integración, ni a datos sobre la presencia de profesionales socioeducativos (que aparecen agregados, junto con los miembros de los equipos directivos, en una misma categoría "Personal de dirección y especializado sin función docente" para toda la enseñanza no universitaria, con un 83% de mujeres en 2011-2012; MEC, 2014).

<sup>277</sup> La orientadora fue antes maestra de primaria durante catorce años. La PTSC trabajó previamente como psicóloga en un departamento de recursos humanos y en una asociación. El mediador trabajó como ingeniero once años antes de centrarse en el trabajo asociativo con gitanos en institutos y barrios. Parece que tanto la orientadora como la PTSC se reconvierten a esta profesión en el momento en que se redefine legalmente, para la primera, y cuando se crea la plaza, para la segunda; es decir, con la falta de correspondencia entre títulos y puestos y las consiguientes estrategias de reconversión.



El trabajo de los técnicos socioeducativos es, en buena medida, un trabajo *relacional*, basado en la *mediación* entre actores, en la gestión de las relaciones humanas. A diferencia de otros profesionales de la intervención que ejercen fuera del campo escolar, el de los profesionales del departamento de orientación no es un trabajo de calle, se practica fundamentalmente dentro de la institución<sup>278</sup>: por lo general, fuera del aula, con especial frecuencia durante los espacios entre clases.

A mí quedarme sin recreo me da igual, porque claro, en general no tengo clases, con lo cual *el recreo para mí nunca es recreo*. Porque es además cuando... cuando más trabajo no, pero cuando tengo que trabajar porque *tengo que conectar, que relacionarme y... y conectar con los profesores*. (Entrevista: orientadora)

Según el planteamiento clásico de Everett C. Hughes, lo que constituye un trabajo, además de un nombre y una persona, es un *haz de tareas* [*a bundle of tasks*], dentro del cual se las tareas se jerarquizan en función de su prestigio, de lo más o menos tediosas o agradables que puedan resultar: todo trabajo implica una parte de "trabajo sucio", así como una parte de tareas, las más prestigiosas, que se conciben como las representativas de la profesión (Hughes, 1951; Hughes, 1971). En su particular paquete de tareas, los profesionales de la intervención describen las tareas *relacionales* como las fundamentales, pero su trabajo también está compuesto por tareas *burocráticas* (confección de listas, informes, aplicación de protocolos, etc.; sobre todo en el caso de la PTSC y la orientadora), que, visiblemente, constituyen la parte menos prestigiosa de su trabajo (quizá con la excepción de los informes de la orientadora para derivar a determinados alumnos a instituciones especiales, que, por su carácter semi-experto, la gravedad y la responsabilidad que implican, son considerados un trabajo delicado e importante).

Además, siguiendo de nuevo a Hughes, todo trabajo implica una posición en una organización, por lo que no se podría describir el trabajo de alguien sin decir algo del de los otros (Hughes, 1951; Hughes, 1971). O, dicho en términos más bourdieuanos, la posición

---

<sup>278</sup> Pueden darse situaciones muy puntuales o excepcionales en las que salgan del centro. Por ejemplo: una salida de la PTSC para estar presente en una reunión del Equipo Técnico del Menor y la Familia (ETMF) en la que se va a tratar el caso de una familia con hijos en el centro; tanto la PTSC como la orientadora hablan de casos excepcionales de absentismo en los que han ido ellas mismas a casa de los alumnos (algo que en principio queda fuera de sus funciones) para negociar con la familia y poner sobre aviso de las posibles consecuencias administrativas o legales (retirada de ayudas sociales). En el caso del mediador, al trabajar para una asociación también incluye una parte de trabajo "de calle", en Mesas de Convivencia en los barrios y otros ámbitos.

en un espacio social es necesariamente una posición *relativa*, definida en relación con el resto de posiciones. En este sentido, los oficios de los profesionales de la intervención en el IES se definen por oposición al oficio central en el centro, el de la *docencia*, aunque, en algunos casos, como en el de la orientadora, tengan legalmente que tener una serie de horas de docencia asignadas, o, en otros, puedan puntualmente impartir clases o sesiones informativas sobre temas diversos (sobre el sistema educativo y su vías, la orientadora; el mediador, sobre la cultura gitana; etc.). En su día a día, las tareas relacionales y burocráticas ocupan la mayor parte de su actividad, frente a las propiamente pedagógicas o académicas (dar clase, enseñar, transmitir conocimiento), que se reservan al profesorado. Además, no son considerados *docentes* propiamente dichos por el resto de actores (aunque, en el caso de la orientadora y la PTSC, pertenezcan formalmente al cuerpo docente).

Si bien la orientadora sí tiene un papel más cercano a lo pedagógico o académico, puesto que participa en la organización de actividades y tutorías y realiza también un apoyo a las labores académicas, éste no deja de ser un papel secundario dentro de lo académico, un apoyo o complemento a la tarea de transmitir conocimientos, de la que ella apenas se ocupa en sentido estricto<sup>279</sup>. En su discurso, además, queda clara la jerarquía que establece entre sus funciones (producto de la propia historia de la institucionalización de la orientación en los IES y su definición relativa frente a la docencia): la docencia es considerada una función muy secundaria en su trabajo, casi como un trámite que hay que satisfacer para pasar la inspección, y que, más bien, obstaculiza su actividad principal (las actividades de coordinación y seguimiento), quitándole tiempo y energía:

[...] tampoco pasa nada, que una hora a mí pues tampoco me quita nada. Pero más no, o sea más no, más no, porque yo le dije [*al director, negociando el número de horas de clase*]: "Es que si no, es que si no, no llevo". Y además no llevo, y además sería dar clases, y prepararte las clases, con lo cual yo tendría que cortar mucho porque es que entonces ya necesitas no solamente el tiempo de las clases, sino luego tiempo de preparar clases. Entonces, no sé, vale, yo lo hago, si a mí me encanta dar clases, pero la orientación dejaría mucho que desear, mermaría muchísimo, y entonces no, no. Pero todos los años lo tengo que pelear, eh, todos los años. Claro, porque él está presionado por el inspector, y el inspector está presionado por la dirección política, lógicamente. (Entrevista: orientadora)

---

<sup>279</sup> Incluso en sus horas obligadas de docencia, horas de Medidas de Atención Educativa (no considerada una asignatura propiamente dicha), se trata de enseñanzas o actividades secundarias o complementarias (enseñar técnicas de estudio, actividades de "autoconocimiento", tiempo de estudio de otras asignaturas).

De hecho, parte del trabajo de estos profesionales de la intervención en el contexto de centro funciona como un trabajo bajo *demanda*, basado, como veremos, en el señalamiento, por parte del profesorado u otros miembros del equipo, de alumnos o familias con dificultades que entrarían o podrían entrar en su ámbito de competencia. A ello responden con un trabajo *caso por caso*, individualizado según el “perfil” en el que, según el problema detectado y señalado y el criterio de actuación seguido por el profesional, cabe un abanico amplio de posibilidades que se mueven entre los protocolos y procedimientos burocráticos y las estrategias informales, lo “artesanal” o la invención *ad hoc* (“Cada caso es totalmente distinto. [...] yo que sé, con cada uno hago una cosa, según me da”, PTSC).

Por último, el haz de tareas de algunos de estos profesionales, particularmente la orientadora y la PTSC, se caracteriza por concentrar una carga muy amplia y diversa de actividades. Algo que la propia definición oficial de su trabajo contribuye sin duda a acentuar, convirtiendo algunas de sus “líneas” o “ejes” de trabajo en potencialmente ampliables hasta niveles inabarcables (no delimitados oficialmente de forma clara, serán los propios profesionales en su día a día, en relación con otros y con los condicionamientos sociales y materiales de la práctica, los que deban poner o negociar los límites). La orientadora, por ejemplo, reconoce así el carácter de cajón de sastre de una de sus funciones oficiales:

Funciones, tengo... de... Plan de Acción Tutorial. Plan de Acción Tutorial, Plan de Orientación Académica y Profesional y Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, *que es todo*. (Ríe)  
(Entrevista: orientadora)

También la PTSC, tras enumerar ejemplos de casos que atiende por razones diversas, reconoce que la diversidad y dispersión de su trabajo la convierten en una especie de figura todo-problema:

Pues es que de todo, no sé, pues de todo lo que necesit... (Ríe) Soy un poco como la *apagafuegos*. [...] CLARO, PORQUE TIENES MUCHOS CASOS DISTINTOS Y NO SÉ MUY BIEN... Sí, es una variedad, o sea no es algo... *Cualquier alumno que haya en el centro que esté pasando por un mal momento por la razón que sea*, puede ser desde que... Claro, llega un momento que ya como, incluso entre alumnos, ya saben quién soy, o sea llegan a ven... o sea, han llegado a contarme problemas con el novio, ¿sabes?, que es un poco... Que a eso no le puedo dar mucho... O sea, creo que todo el mundo... No digo que eso no sea razón para que la persona esté sufriendo, pero tampoco le dedico, o sea a lo mejor una sesión, ta,

ta, ta, y punto. Hay casos graves. Graves de suicidio del padre, tal, o sea... Entonces, bueno, *cualquier persona que lo esté pasando mal*, tal, derivado por los profesores o por los propios compañeros, o ellos mismos han venido... [...] Sí, la verdad es que es muy variado. (Entrevista: PTSC)

Esta amplitud e indefinición de tareas es confirmada por el trabajo de Fernández Cortés y Fernández Villanueva (2011) sobre la figura de PTSC en la Comunidad de Madrid, y sería una de las razones de la saturación de su trabajo, atendiendo no sólo a alumnos del programa de compensatoria (desventaja social y retraso curricular), sino a todos los alumnos en desventaja (aunque no tengan “desfase curricular”) y a todos los alumnos que requieran de su función “psicológica”<sup>280</sup>.

La sobrecarga de tareas y su dispersión se traducen en ambos casos en un relato del *desborde*:

[...] entonces, siendo menos alumnos éramos dos orientadores, y estábamos a tope, entonces me he quedado yo sola, no estoy a tope, *estoy enloquecida*. [...] Claro, como es tan disperso esto, y nunca acabas, porque no acabas, cuando los profesores acaban sus clases, acaban, pero es que yo, acaban las clases y ¿qué? Siempre tengo, mira la agenda, la tengo, ¡fíjate! (*me la enseña, pasa páginas*) (Entrevista: orientadora)

[...] ¿sabes?, son trabajos como puntuales que están muy bien, que les llega a los chavales, pero yo creo que debería haber un seguimiento para que realmente tuviera resultados. Pero yo creo que es un poco lo que pasa cuando tocas muchos palos. Cuando haces muchas cosas luego, haces muchas cosas pero con poca calidad. Yo tengo esa sensación con el trabajo. Si tocase menos, pues podría profundizar un poco más. (Entrevista: PTSC)

Esta jerarquía de actividades y profesionales en la escuela responde a un proceso histórico. Al tiempo que el campo escolar asume tareas que van más allá de la mera transmisión de conocimientos, tareas de intervención con objeto de promover la adaptación de los alumnos al entorno escolar, al menos en el periodo obligatorio, actuando sobre factores extra-académicos o extraescolares, como veremos, éstas se delegan en estos

---

<sup>280</sup> El trabajo de estas autoras nos permite señalar aspectos más generalizados y específicos de la PTSC del centro que estudiamos: como los PTSC de su estudio, Belén realiza esa “función psicológica” de apoyo emocional y basada en la cercanía con los alumnos, aunque no sea una función oficialmente establecida y regulada; también se ocupa de casos de alumnos “problemáticos” desde el punto de vista de la conducta; también trabaja con alumnos en desventaja más allá del “perfil de compensatoria” (es decir, de que tengan o no retraso curricular). Difiere, no obstante, en la inestabilidad laboral que otros PTSC tendrían en la CAM, al llevar siete años en el mismo centro. Al concederse los puestos de PTSC en función del porcentaje de alumnos de compensatoria (a partir de un 10%), en los centros en los que este porcentaje varía curso a curso, las plazas de PTSC y sus ocupantes van y vienen impidiendo una intervención continuada a largo plazo, así como un mayor conocimiento y valoración de la figura por parte del resto del equipo del centro (Fernández Cortés y Fernández Villanueva, 2011).

nuevos profesionales, diferenciándolas del trabajo docente propiamente dicho. Se podría decir que todas ellas se basan en la *lógica de la compensación* en un doble sentido. En el sentido, por un lado, de compensar lo que la labor docente tradicional no podría por sí sola resolver o “atender” (la psicología, lo afectivo, las condiciones sociales). En el sentido, por otro lado, de la noción de “déficit”: los profesionales intentan compensar lo que perciben como carencias de los sujetos en distintos aspectos. Ello se traduce en una posición dominada/secundaria de estas actividades en la división-jerarquía del trabajo escolar<sup>281</sup>. Esta lógica de compensación es también una *lógica de externalización* que sitúa las causas de los problemas y su abordaje fuera de la capacidad de acción de los profesores (Jociles *et al.*, 2012a).

La orientadora, como la PTSC, tiene muchas y diversas funciones. Aquí nos centraremos en las que tienen que ver con lo que se llama el “seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje”: la atención y seguimiento a casos particulares que les son derivados; la coordinación de los diversos programas de “atención a la diversidad”; la mediación con especialistas e instituciones externos al centro; y las decisiones relativas a derivaciones de alumnos a diversos programas, especialistas o instituciones. También nos interesaremos por los procesos más o menos formales de orientación académica en los que participan: ya sea organizando la orientación “explícita” (sesiones de orientación a alumnos de distintos cursos), ya sea interviniendo en la toma de decisiones sobre la orientación de determinados alumnos de un curso a otro, de una medida de “atención a la diversidad” a otras, etc.

---

<sup>281</sup> Esta posición dominada de los agentes especializados, docentes y no docentes, puede verse también en el hecho de que, en época de crisis, los suyos están entre los primeros puestos en reducirse (eran dos orientadores y ahora es sólo uno; los PTSC se estarían reduciendo, asignándoles media jornada en un centro y media en otro, en lugar de jornada completa en uno; los recortes en compensatoria han hecho que se reduzcan las plazas de este tipo que se pueden pedir y conceder; etc.), prueba, una vez más, de que se consideran un *añadido* o *complemento* al trabajo escolar fundamental, que sería la docencia.

## C. La división del trabajo de intervención

En las diversas entrevistas y observaciones se dibuja una cierta división social del trabajo entre los diversos técnicos socioeducativos del centro, pero también entre técnicos socioeducativos y el resto de agentes escolares, una división *práctica* que va más allá de las definiciones oficiales-legales de sus respectivas figuras.

Los técnicos socioeducativos del centro actúan y actualizan en su día a día una cierta división del trabajo de intervención según los “casos” que les son remitidos por el resto de agentes, la definición de sus problemas y las definiciones oficiales y prácticas de sus funciones en el centro, *como si* cada uno tuviera su porción específica dentro de las “dificultades” escolares de los alumnos. El “reparto”, no obstante, no es perfecto y las funciones, como las “dificultades”, se cruzan, superponen y negocian. El papel de la orientadora, como jefa del departamento de orientación, al que se adscribe la mayor parte de estos agentes especializados, es de gran importancia en esta organización. Las actividades de los técnicos del departamento se ponen en común en las reuniones semanales del mismo, donde se controla y actualiza de forma práctica la división del trabajo.

### 1. *Lo académico y lo extra-académico*

La particularidad de la posición de estos profesionales en el campo escolar se manifiesta en la distinción y confusión entre lo *académico* y lo *extracadémico* a la hora de definir sus funciones en el centro. Tanto la orientadora como la PTSC se sitúan a sí mismas en lo extra-académico en la medida en que identifican lo académico con la docencia, el aula, las calificaciones, la transmisión de conocimientos, y lo extra-académico con lo emocional, lo personal, lo familiar, lo socioeconómico, etc.

[...] yo al director le he dicho, desde que estoy sola de orientadora: “*Si me pones clases, yo rindo la mitad de la mitad*. Entonces no será problema mío, pero sí será problema del instituto. Porque *entonces los niños y las familias irán peor, y los profesores irán peor*”. Él es sensible, es sensible a la educación, es sensible a que... a la... sensible a la, a la problemática

de que *no se puede atender sólo lo académico, porque si los alumnos están emocionalmente mal, o tienen problemas de distinto tipo, lo académico es imposible que vaya bien*. Entonces él está concienciado y es sensible, por eso dice: “Vale, yo arreglo el horario”. (Entrevista: orientadora)

Se trataría de un trabajo en lo extra-académico con alumnos y familias que incidiría positivamente en el aspecto académico y, con ello, en el trabajo docente. Este argumento sirve de legitimación de su trabajo y posición en el centro (y, estratégicamente, como refleja el último *verbatim*, para negociar menos horas de docencia). Es un argumento común, que encontramos en varias versiones (psicologizada, sociologizada, etnicizada, etc.)<sup>282</sup>.

La PTSC también concibe su trabajo como un trabajo enfocado a lo extracadémico, pero su porción dentro de lo extracadémico sería distinta, en principio, de la de la orientadora. Sin embargo, al hablar de cómo se reparten los casos concretos, aparecen enseguida las confusiones y las zonas ambiguas, potencialmente objeto de intervención de ambas y, por tanto, objeto de negociación. De hecho, la PTSC define su trabajo por oposición al de la orientadora, situando el de esta última en un ámbito más académico:

Pues [las funciones de la PTSC] se confunden un poco con la de la orientadora, pero la diferencia es clara, y es: que *yo trabajo con los chavales que tienen dificultades pero más a nivel social, cultural, familiar, mientras que la orientadora es más a nivel académico*. Lo único que hay veces que, que, pues que en todas las circunstancias del chaval las... *tienen dificultades académicas porque tienen dificultades en casa o en su ambiente*. Entonces, por eso a veces se confunde y sí que es verdad que hacemos trabajos muy parecidos, pero los destinatarios son distintos. (Entrevista: PTSC)

En su discurso, lo “social” aparece a veces identificado con la situación socioeconómica de las familias, las situaciones de exclusión y la relación con Servicios Sociales (en sentido similar a lo “social” del Trabajo Social), pero también, en otras ocasiones, con una versión psicológica de lo social, centrada en las relaciones interpersonales (“habilidades sociales”, relacionarse “correctamente”, etc.). Asimismo, lo “cultural” sería una forma de referirse, no al capital cultural, sino al alumnado extranjero (al que a veces realiza la acogida) y al alumnado de etnia gitana (cuyas dificultades se atribuyen en buena medida a su “cultura”),

---

<sup>282</sup> No obstante, ni los orientadores ni los PTSC se consideran a sí mismos psicólogos o terapeutas, como veremos, aunque puedan ver alguna similitud en su trabajo. Y, por otra parte, como veremos, las “orientaciones” dadas por la orientadora a los alumnos incluyen instrucciones de estudio y, por tanto, también algunos elementos académicos.

y lo “familiar” con frecuencia a las relaciones afectivas dentro de la familia (conflictos, muertes, separaciones, familias “desestructuradas”, etc.).

Además, queda claro el carácter difuso y artificial de esa división del trabajo con la orientadora (académico, rendimiento *versus* social, cultural, familiar), producto de la *ambivalencia* entre la definición teórica y práctica de sus trabajos y de las hibridaciones en la práctica entre algunas de sus funciones, cuando va definiendo su dominio de acción más concretamente en función de los casos concretos atendidos:

Entonces, ¿ves?, ahí es como que se confunde un poco mi función con la de Paloma, pero como *yo empecé a intervenir con él porque pasaba algo en casa. Cuando es más familiar, empiezo yo*. Pero eso ha derivado también a que me meta en *el terreno de lo académico, ¿vale?* Entonces, pues *a veces es como que se junta*. [...] O sea, una cosa es lo legal y otra cosa es... [...] –Y ELLA A VECES TE MANDA A TI... –Sí, nos vamos constantemente... Y hay veces, si es que es eso, pues ella a lo mejor, empieza con lo académico y ve que hay un problema familiar, pues lo sigue tratando... O sea, que no somos talibanas en el sentido de “esto es tuyo...”. No, no, no. O sea, hay un montón de casos que a lo mejor serían más de ella, a nivel así de profesional, y lo hago yo, y al contrario. Lo que pasa que nos intentamos coordinar y intentamos un poco ver... Ella me dice: “Oye, que este caso es tuyo”, o “que...”, y comentamos un poco... cada caso y vamos viendo. O si ella ve que es mío, pero ella ya ha empezado por otra razón, pues ya, como el chaval o la chavala ya está con ella, pues ya sigue con ella. Porque nos parece más rollo que se adapte a mí, y que tenga química conmigo y tal, aunque sea más mi perfil. (Pausa) En eso somos bastante flexibles. (Entrevista: PTSC)

Aparece, entonces, que el reparto de casos se hace, en el marco de un trabajo “codo con codo” en el que se organizan de manera flexible, en base a criterios prácticos que tienen que ver con cómo les llegan los casos (si los docentes deciden mandarlo a una u otra y con qué etiqueta o sospecha), los problemas (su gravedad percibida y el tipo de competencia que requerirían), y su idea sobre la forma adecuada de abordarlo (apostando por la continuidad: si empieza una con un caso, intentan seguir con él, aunque a veces se pasen casos). Por tanto, de nuevo la división formal entre académico/de rendimiento y familiar-emocional en la práctica se deshace y se subordina a la división práctica del trabajo que van negociando sobre la marcha, en función de unas categorías y esquemas de percepción, pero también de las propias dinámicas del trabajo de intervención.



## *2. Una división práctica de los problemas y los públicos destinatarios de la intervención*

Esta división del trabajo se manifiesta en una división de públicos-objetivo (destinatarios de la intervención) y problemas o dificultades a atender, así como en lo que constituiría el foco de atención de las intervenciones. En la práctica, algunos de estos públicos o problemas pueden solaparse y ser objeto, potencial o actual, de actuación de varios profesionales a la vez, lo que puede dar lugar a negociaciones ("coordinarse") o a una división más o menos jerarquizada de las actividades que cada uno de ellos desarrolla con ese público o frente a ese problema.

En este sentido, por ejemplo, los alumnos "de integración" (ACNEE) son un público al que "atienden" tanto la orientadora como las profesoras de pedagogía terapéutica y el integrador social. La orientadora coordina el programa de integración y hace un seguimiento general, además de atender demandas específicas (demandas de informes por parte de padres, solicitudes de apoyo por parte de las PT, demandas de derivación a otros lugares, etc.), centralizar la producción de informes para otras instituciones y ser la encargada de "proponer" a alumnos para que sean incluidos en el programa (por tanto, de justificarlo y mediar con la Administración). Las PT se encargan del trabajo más pedagógico con ellos, a través de apoyo individual o en clase, y hacen un seguimiento y control regular y cotidiano de los alumnos incluidos en el programa. El integrador social estaría enfocado a un "perfil" específico dentro de esta categoría de alumnos, a los que dirige intervenciones puntuales. En principio, la PTSC no tendría un papel específico con este tipo de alumnos, pero puede darse el caso de que se recurra a ella en algunos casos (casos de alumnos diagnosticados como "hiperactivos"<sup>283</sup> que le son derivados por "mal comportamiento" o "problemas familiares", padres que solicitan información sobre atención psicológica fuera del centro o sobre una beca, una alumna con necesidades educativas especiales rechazada

---

<sup>283</sup> No todos los alumnos con diagnóstico de hiperactividad forman parte del programa de integración. Sería interesante analizar, en un estudio específico sobre el tema, qué factores llevan a los profesionales de los centros a proponer la inclusión o no de estos alumnos en el programa, probablemente en relación con la percepción por parte del equipo de la gravedad del caso y de las dificultades del alumno en el trabajo escolar cotidiano, en negociación con la familia y los psiquiatras.

por su grupo), cuando se mezclan situaciones que pueden entrar en lo que entienden como su rango de acción:

A mí me derivan a los que, entre otras cosas, tienen muy mal comportamiento, para intentar un poco hacerles ver que ese comportamiento no es bueno, intentar contratitos de, yo que sé, con cada uno hago una cosa, según me da. Entonces muchos de ellos da la casualidad de que tienen hiperactividad, pero no tiene, o sea no es que los de con hiperactividad intervenga yo. Si encima tienen problemas familiares, porque si no pues a lo mejor van con Paloma. Es que, *pfff*, la verdad que nos... confundimos bastante. Tenemos un número de alumnos que pueden ser objeto de intervención o suyo o mío, porque si hay cualquier cosa familiar, pues ya es mío, bueno depende. (Entrevista: PTSC)

De nuevo, en el vaivén del discurso se reitera la confusión con el papel de la orientadora y el solapamiento de sujetos potencialmente objeto de la intervención de ambas.

Por otro lado, la intervención con los alumnos y alumnas de etnia gitana aparece en las entrevistas como competencia del mediador gitano y la PTSC (por su papel en la gestión del absentismo, que les afectaría sobre todo a ellos en el centro, y en la mediación con familias más alejadas de la norma escolar). Al haber una figura específica se produce, a través de un reparto de problemas y dificultades negociado entre los profesionales, un *efecto-delegación*, de forma que, por ejemplo, este “perfil” de alumnado quedaría fuera del ámbito de trabajo de la orientadora, habiendo ya una figura dedicada a él y otra dedicada a las familias y alumnos “en desventaja” (PTSC)<sup>284</sup>.

La intervención con alumnos señalados como *absentistas* sería, por su parte, monopolio de la PTSC (responsable oficial de hacer el seguimiento del absentismo, comunicarse con los técnicos municipales y Servicios Sociales, y “aplicar” el protocolo oficial), aunque pueda trabajar con el apoyo de algún profesor o del mediador, en caso de necesitar su apoyo con alumnos o familias de etnia gitana.

El trabajo de intervención que tenga por objeto “problemas familiares” o que implique mediar con las familias suele ser competencia de la PTSC (fundamentalmente, familias “en desventaja” o “de difícil relación”-*sic*-), aunque en ocasiones la orientadora reciba a padres o madres (en relación con los casos que le han sido señalados por los tutores o con cuestiones relativas a la orientación o la atención a la diversidad) y, en general,

---

<sup>284</sup> “-¿M. no es gitana? -Sí. -Claro, es que yo, es gitana y ya está, no sé nada más” (Entrevista: orientadora).

las familias gitanas sean competencia del mediador. Dentro de los problemas “familiares”, como veremos, suelen incluir los problemas económicos. En esta mediación con las familias, la PTSC adopta un papel a la vez de facilitadora de la comunicación (delegada en ella cuando las familias no responden o se resisten a las interpelaciones de los docentes), rebajando las posibles tensiones con las familias y negociando con ellas las exigencias escolares, e incluso, como veremos, intentando transformarlas en determinados aspectos de sus prácticas y estilos de vida a través de una cierta resocialización.

También se ocupa la PTSC de una categoría como la de los “alumnos en desventaja”, que, empleada en la definición oficial-legal de su puesto, es, no obstante, suficientemente amplia y ambigua como para poder ser interpretada y hecha práctica por ella de la siguiente manera:

Luego, por ejemplo, todo lo relacionado con los alumnos en desventaja lo hago a través de entrevistas, entrevistas con ellos o con sus *fami...* y con sus familias. No tiene que ser tampoco que sea un chaval, un gitano que tengan muchas dificultades económicas. Simplemente, si hay un profesor que ve que un alumno de repente está más triste, o que de repente viene con unos arañazos en la cara, o que ha pegado un bajón, hablo con él o con ella y intento darle un poco unas orientaciones para que se encuentre mejor. Hay veces que con, si es algo que no es muy muy grave, simplemente con unas cuantas entrevistas, hay un cambio. Y si veo que ya es algo más grave, que tiene depresión o que ya estamos hablando de algo importante, pues entonces ya le derivo a otros recursos como Servicios Sociales, el Centro de Atención a la Infancia, etc. (Entrevista: PTSC)

Esta forma particular de apropiarse su trabajo y la noción de “alumnos en desventaja” hace que al final su sujeto-objeto de acción se identifique con “Cualquier alumno que haya en el centro que esté pasando por un mal momento por la razón que sea”. No extraña, por tanto, que condense, como veíamos antes, su trabajo en la expresión “*apagafuegos*”, traduciendo al lenguaje cotidiano la diversidad y dispersión de trabajo, y su papel en la resolución de problemas cotidianos.<sup>285</sup>

---

<sup>285</sup> El trabajo de la PTSC en este centro es particular en varios sentidos: es psicóloga de formación (a diferencia de la mayoría, que suelen ser trabajadores sociales); es a la vez coordinadora del equipo de mediación y señala que, aunque al principio separaba ambos ámbitos, ahora, al contrario, los mezcla. Ello obliga a relativizar y a no tomarla necesariamente como un caso típico y representativo de su profesión. No obstante, la amplitud e indefinición de las funciones oficiales harían que, en el fondo, cada profesional tenga mucho margen para apropiarse el trabajo de PTSC de diversas maneras: “Seguramente si hablaras con otro PTSC trabajaría de otra manera. Pero... o sea que cada uno también un poco aporta pues a lo mejor su formación, o su experiencia, o su manera de trabajar. O sea no es un... O sea, *las funciones están, son como muy abiertas*. No hay programa, como el profesor de Matemáticas, que tiene que dar estos

Por su parte, la orientadora parece recibir casos individuales por parte de los tutores por problemas de *rendimiento* (suspensos, un “bajón”), sospecha de “dificultades de aprendizaje” o demandas de orientación sobre el futuro escolar inmediato (en el caso de los “malos” alumnos, propuestos para PCPI o diversificación). De ahí que su figura aparezca como más “académica”.

[...] luego consiste [*las actividades de tutorías*] en... apoyo a... a las... a los casos particulares como me estaba haciendo, me estaba pidiendo ahora el tutor. Es decir: “Esta niña va mal”, “pues mira a ver qué pasa”. Y entonces yo me entrevisto con ella, luego le hacemos una... le hago un análisis de qué es lo que pasa: la historia escolar. Bueno, pero esto está también... confluye con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿vale? (Entrevista: orientadora)

No obstante, como veremos, no atiende a todos los alumnos con problemas de este tipo en el centro, sino sólo a aquellos que le son enviados por los tutores, que seleccionan o filtran según sus propios criterios.

En este reparto práctico de públicos y problemas, vemos que las fronteras son difusas y los solapamientos frecuentes, lo “oficial” es modulado y apropiado por los profesionales, y los casos tratados pueden ser clasificados de varias formas a la vez, o reclasificados durante el proceso de intervención. La división del trabajo sobre el papel se reapropia en función de las contingencias de la práctica en el día a día.

## D. El tiempo del currículo y el tiempo de la intervención

Uno de los condicionamientos fundamentales del trabajo y las estrategias de los técnicos socioeducativos del centro es la dislocación entre el tiempo escolar y el tiempo de la intervención o, más bien, el sometimiento del segundo al primero. Los profesionales están constreñidos por el tiempo escolar por su propia posición en el espacio escolar: posición ambivalente, subordinada a los objetivos escolares, pero con objetivos y medios propios y una legitimidad semi-experta. En cierto sentido, tienen que realizar su actividad

---

contenidos, cumplir estos objetivos, o sea *se puede trabajar de formas muy distintas la situación de desventaja y la falta de oportunidades*. O sea, *hay compañeros que lo hacen de una manera y yo seguramente lo hago de otra manera muy distinta*. Yo creo que el tema de la formación hace” (Entrevista: PTSC).

de intervención para ayudar a que se pueda realizar la actividad considerada principal del centro –la enseñanza– y adaptándose a los ritmos y normas de ésta. Empezando por la división en cursos, años académicos y trimestres, que implican una limitación de las intervenciones con alumnos y familias al espacio físico del centro (aunque en ocasiones puedan llegar a actuar también fuera) y al tiempo que los alumnos pasen en él (en términos tanto de duración de su escolaridad como de asistencia real al centro). Pero también por la división horaria de la actividad pedagógica: podrán actuar con los alumnos en los espacios entre clases, después de las clases (a séptima hora) o durante alguna clase, con el consentimiento del profesor en cuestión. Habrán de negociar cotidianamente con estos límites temporales a su acción con otros agentes (al ser una actividad más bajo demanda de los docentes, por derivación, éstos asumen y aceptan que se perderá tiempo de clase para ello y, por tanto, no se negocia nada explícitamente), o bien rebajando sus expectativas de intervención.

No obstante, este sometimiento del tiempo de intervención al tiempo escolar, que refuerza su definición como actividad complementaria y subordinada, no impide que en ocasiones se puedan exceder excepcionalmente los límites impuestos por los tiempos institucionales. Ir a casa de un alumno absentista cuando está en riesgo de sanción económica por parte de la Administración a través de los Servicios Sociales es una estrategia posible y que parece tener lugar puntualmente, pero que es definida como muy excepcional, en casos muy concretos percibidos como graves, y como algo que va *más allá* de sus funciones convencionales (la definición convencional de su trabajo no incluye tales acciones).

Parecería que las prácticas de detección están sometidas a los tiempos escolares que rigen el curso académico, de forma que se tiende a derivar a los profesionales sobre todo en el primer y segundo trimestre, pero apenas una vez acabado éste, como si se descartase *a priori* la posibilidad de intervenir con eficacia a partir de un determinado momento del curso en el que todo parecería prácticamente decidido.

## II. MODOS DE INTERVENCIÓN Y GESTIÓN DE LAS DIFICULTADES ESCOLARES

Los procesos de intervención de estos profesionales frente a distintos tipos de dificultades escolares pueden analizarse como una serie de pasos de una secuencia que tienden a sucederse de una forma más o menos típica, condicionando a cada paso las opciones posibles en el siguiente<sup>286</sup>. En este sentido, pueden distinguirse varios pasos en estos procesos de intervención con alumnos con dificultades en el IES estudiado. En un primer momento, se daría una detección y un señalamiento por parte de otros actores escolares de un caso que requeriría la atención de uno de estos profesionales, es decir, una suerte de demanda de intervención que implica una selección y un filtro, a través de sus categorías propias, de los alumnos y alumnas susceptibles de intervenciones especiales por parte de estos profesionales. Una vez señalados los alumnos “con problemas”, estos profesionales ponen en marcha un procedimiento más o menos rutinario para producir un diagnóstico y una identificación del problema y de las soluciones posibles, empleando sus particulares categorías y esquemas de percepción, así como una jerarquización de casos, limitando el número y ordenándolos según su gravedad y dificultad, las intervenciones y el tiempo que requerirían. Tras este segundo filtro, esta vez operado por ellos mismos, estos profesionales desarrollan diversas formas de enfrentarse a los problemas identificados, con distintos grados de intensidad, implicación y seguimiento, que van desde las entrevistas individuales (conversación) y el consejo más o menos informal a la derivación y externalización a otros profesionales e instituciones, pasando por la inclusión en programas de atención a la diversidad, los intentos de resocialización y modificación de las prácticas de socialización familiar, etc.

---

<sup>286</sup> Para este planteamiento, nos inspiramos de las ideas de Howard S. Becker (1998).

## A. El proceso de señalamiento del alumno “con problemas”: detección y derivación a profesionales

Como veíamos antes, la división del trabajo entre profesionales de la intervención en el centro es, pese a las confusiones y solapamientos, uno de los elementos que condicionan el proceso de intervención. No obstante, en la práctica no todos los alumnos susceptibles de ser derivados a un profesional lo son. En el proceso interviene, por tanto, una selección previa de los casos derivables por parte de otros actores, que, en función de las dificultades que encuentran en su trabajo cotidiano y sus categorías y esquemas de percepción y acción, sólo en determinados casos consideran un problema digno de ser derivado a un profesional socioeducativo, desempeñando así un papel de *detección* y *señalamiento*. Esta detección y señalamiento por parte de otros agentes escolares es, por tanto, la condición de la atención del alumno/a por parte de estos profesionales. Si este elemento no se da en algún momento de la trayectoria escolar, los casos susceptibles de “atención” por parte de estos profesionales pueden no llegar nunca a ser objeto de intervención efectiva en la ESO.

Este trabajo de detección y señalamiento lo pueden realizar distintos actores, dependiendo de los tipos de problemas detectados y de su percepción de la división del trabajo de intervención. En este sentido, los casos que requerirían la acción del mediador le son señalados fundamentalmente por la jefa de estudios en función de la información que ella, a su vez, recibe de los profesores sobre los alumnos de etnia gitana, además de por su propia labor de detección a principio de curso:

¿LOS PROFESORES TE MANDAN ALUMNOS O...? –No. No, yo me coordino, eh, con Concha, que es la jefa de estudios. Si ha habido unos fuegos importantes, si ha habido una problemática en la semana importante, me dice que actúe y que, como se suele decir, ataque o equilibre la situación llamando a padres, profesores, etc. Padres, casi siempre, o alumnos. [...] En el primer trimestre me entrevisté con todos los alumnos. Alumnos de etnia gitana, que tenían problemas como los que no, porque también hay alumnos que no tienen problemas y funcionan perfectamente. Eh, con esa intención yo me hice un cuadro de qué familias... cuáles son las circunstancias de la familia que se reflejan en el alumno y cosas que, por mucho que le digas al alumno, si la familia no lo acepta, es saco roto. Entonces, ha habido algunos puntos que ha habido que tratar con las familias y desgranar un poco la situación. (Entrevista: mediador)

En el caso de la PTSC, esa función de detección de problemas, en relación también con la definición tan amplia de problemas que caen bajo su competencia, es asumida por más actores: Jefatura de Estudios, los tutores y profesores, o los propios alumnos<sup>287</sup>.

En el caso de la orientadora, las prácticas de detección y señalamiento las realizan fundamentalmente los tutores de cada clase, quienes detectan problemas que identifican, según sus propias categorías de percepción, como dignos de serle derivados o no:

Entonces los tutores conocen a su alumnado, *los que tienen problemas*, por los motivos que sean y me los, *me los derivan a mí*. Y entonces yo, pues voy a, pues está en mi, en mi memoria. Yo que sé, a doscientos puedo ver al año y tal. [...] Y ahí, en esas reuniones [*semanales con los tutores de cada curso*], o cuando nos vemos, o por correo electrónico, me dicen: "Oye, mira, a ver qué pasa con este niño, tal, tal, tal". O bien a partir de las Juntas de Evaluación: "Que hemos detectado que este niño tiene problemas, que este ha suspendido mucho, que a ver qué pasa y tal". Y entonces así les llamo yo a los chavales, hablo con ellos, llamo a los padres, hablo con ellos, tomo la... les oriento, les digo a los profesores qué es lo que pasa y... Vamos, así. O les derivo al psicólogo, o les derivo al médico, o yo qué sé. Así es como lo hacemos. (Entrevista: orientadora)

El tutor puede actuar como *detector* de alumnos con problemas candidatos a ver a la orientadora en su propia clase, o como *transmisor* de una detección e identificación colectiva, hecha colectiva en las juntas de evaluación o en conversaciones por el equipo docente. En la práctica, ambas formas de construcción del caso-para-la-orientadora se mezclan. La orientadora atiende aproximadamente a unos doscientos al año siguiendo este procedimiento (derivados por tutores), alrededor de un 22% del alumnado del centro, lo que apunta a que, en parte por limitación de tiempo y recursos, en parte por la organización e institucionalización de ese trabajo de intervención, los "atendidos" no son tantos como potencialmente podrían ser –sobre todo teniendo en cuenta el alto número de alumnos "con dificultades" en el centro–, lo que expresa ella misma:

---

<sup>287</sup> No obstante, precisa que el *autoseñalamiento* por parte de los alumnos, el acudir por su propia voluntad (a título personal o en nombre de amigos en los que detectan problemas) es algo poco frecuente: "Es raro, ¿eh?, que vengan ellos mismos. Alguna vez, que eso me parece impresionante. Cuando ellos llaman a la puerta y dicen: "Oye, Belén, ¿en algún momento podríamos hablar?", eso es, vamos, eso es precioso. Pero es raro" (PTSC). En el caso de la orientadora, parece mucho menos frecuente, al menos de partida. Una vez han tenido contacto con ella, sí parece más habitual que puedan tomar la iniciativa de ir a verla. Observamos varios casos, en particular de alumnos de segundo de ESO a los que se había comunicado la "propuesta" de integrar un PCPI (lo que ella quizá no conceptualiza ya como "seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje", sino como orientación académica), que sí fueron a hablar con ella voluntariamente para informarse sobre ello o "sondear" las posibilidades de cursar tercero y cuarto en un programa de diversificación.



“Lo que pasa que con 960 alumnos... Ni quiero pensarlo, vamos” (Entrevista: orientadora).

Las condiciones materiales del trabajo de intervención –esto es, tanto la cantidad de alumnos en situaciones consideradas problemáticas por motivos diversos, como las condiciones de trabajo propiamente dichas (horario, cantidad de orientadores, la obligación de atender a otras funciones)– en el instituto condicionan fuertemente las posibilidades de actuación de estos profesionales (en el caso estudiado, limitándolas fuertemente). Ello implica, como vamos a ver, modulaciones y re-definición de las expectativas de los profesionales en cuestión, así como filtros y negociaciones con el resto de agentes sobre los “perfiles” a atender.

Por otro lado, la importancia de los tutores en este señalamiento y derivación de los alumnos con problemas se manifiesta también en el hecho de que sean relativamente pocos los alumnos que siguen este proceso. Esto se debe en parte a que los propios tutores y profesores gestionan el fracaso escolar por su cuenta. En primer lugar, con el propio alumno/a, llamándole al orden directa o indirectamente en la propia interacción cotidiana en el aula: a través del ritual de la amenaza anticipada de suspenso, a través de la propia sanción implicada en la calificación, o a través de un seguimiento más cercano en clase de lo que hace:

Yo he intentado tener tutorías con todos los chavales: en las clases de tutoría, hablar con ellos, que me cuenten cómo van, cómo se sienten... para que, de alguna manera, vayamos... (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

En segundo lugar, cuando el fracaso aparece como claro y reiterado a través de la acumulación de suspensos o indicios de falta de trabajo a ojos del profesor, comunicándose con el tutor o con sus padres (a través de notas en la agenda, primero, y llamadas telefónicas, después):

Y luego, hay situaciones en las que, en las juntas de evaluación hemos ido viendo: “Pues este chaval o esta chavala realmente tal”, y entonces sí que hemos llamado a las familias, porque realmente... Y luego, otras muchas familias que, directamente, nos han pedido tutorías y se les atiende. [...] a lo largo del curso, eh... hay personas que han solicitado tutorías y se las hemos dado. Y en otras circunstancias, hemos tenido que ser nosotros los que hemos solicitado las tutorías a las familias para situar o para solucionar problemas o hablar de la evolución del chaval a nivel académico porque era complicada. Depende. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

Cuando estas prácticas convencionales no surten efecto, por motivos diversos, o cuando se sospecha que “hay algo más”, algún tipo de “dificultades de aprendizaje” o “problemas familiares” fuera del alcance de la acción del tutor, éste puede recurrir a algún profesional del departamento de orientación. Sólo en determinados casos, por tanto, parecen enviárselo a la orientadora o la PTSC (el mediador los recibe principalmente de Jefatura de estudios) y éstas a su vez, según su diagnóstico, pueden derivarlos a otros.

En ese sentido, ni todos los que tienen problemas “familiares” o “socioeconómicos” pasan por el despacho de la PTSC, ni todos aquellos que van mal académicamente pasan por el despacho de la orientadora, puesto que, por la población del centro, considerada por todos como con “dificultades” académicas y sociales en su mayoría –quitando la proporción relativamente reducida de clases medias–, estos “perfiles” tan amplios supondrían atender a una proporción de alumnos inabarcable para estos profesionales.

Además de la detección que puedan realizar los propios tutores por su cuenta, puede darse, en los contactos rutinarios entre los profesionales y los docentes una consulta explícita de los profesionales para sondear su público potencial. A principios del segundo trimestre, en enero, asistimos en la sala de profesores a un procedimiento rutinario por parte de la orientadora de consulta a los tutores, preguntando explícitamente si tienen “alumnos difíciles” (pese a la ambigüedad del término, todos parecen entenderse y saber a qué se refieren) para detectar posibles casos que requieran su atención o seguimiento:

Paloma entra y se acerca a distintos profesores para hablar con ellos. A María le pregunta si tiene algún “chaval difícil”. Habla con la de al lado de un tal Fran. Paloma comenta que es disléxico, pero la otra le lleva la contraria: “no era”. “Sí”. Al parecer viene hoy su madre, que es profesora de Inglés, y quiere saber algo más del niño. “No se porta mal, pero yo le veo *en la inopia*”. María confirma. Paloma: “¿Pero es distraído o atontado? Porque hay un matiz. –Trae los trabajos. [...] –Con María ha aprobado. [...] Paloma: ¿Se relaciona bien? ¿Tiene amigas y amigos? –Sí. [...] –O sea, le suenan los temas, pero luego no lo sabe. Por lo menos en Mates. Paloma: ¿Y los demás profes qué dijeron en la primera evaluación? –Yo hablé con la madre antes de la primera evaluación, le dije que tenía cinco. Lo que está claro es que si no entrega los trabajos no va a aprobar. ¿Vale? [...]”. Paloma sigue la ronda. (Diario de campo: observación en sala de profesores)

En la conversación entre distintos actores, se manifiestan las categorías del juicio escolar: el comportamiento/actitud, que no se juzga negativo; el trabajo escolar y rendimiento es juzgado positivamente, salvo por las cinco asignaturas que tiene que recuperar; pero

perciben que podría haber *algo más*. La orientadora abunda en esta línea, pidiendo un matiz que deje más o menos claro si hay que sospechar de alguna patología psicológica (quizá de la atención, "distráido") o simplemente de su capacidad ("atontado"). A ello añade la investigación de su forma de relacionarse, en busca de algún rasgo patológico complementario, que le parezca indicio de un problema más grave.

"Hay algo más: debería pasar por orientación": el señalamiento en junta de evaluación

Sentados en un aula con las mesas en disposición circular, la tutora y la orientadora presiden la reunión de evaluación del grupo de refuerzo curricular de primero. Durante la misma, y aprovechando la presencia de la orientadora, los docentes le señalan un caso como sospechoso de tener una necesidad educativa especial.

[...] Pasan a Alberto. Ha empeorado. Le quedan 2. Concha, la tutora, comenta, además, que a veces "tiene tics nerviosos", "extraños", no "malote", pero en particular desde el viaje de ski. Juan (profesor de Plástica) pregunta si está medicado. Concha dice que no, pero que tiene "un punto raro", aunque "aparentemente no tiene nada". Beatriz, la profesora de Inglés, comenta que en su clase le vio hacer un "balanceo". *Miran a Paloma* (orientadora). Comentan que habla poco y se preguntan si no tiene "rasgos autistas". Paloma apunta en silencio. Comentan que su madre trabaja en El Corte Inglés y parece que se acuesta tarde porque la espera. *"Hay algo más: debería pasar por Orientación"*. Beatriz vuelve sobre la anécdota del balanceo. Parece que Oscar (alumno) llamó negra a Amy (alumna de origen ghanés) y ésta a él "gordo seboso" y se armó algo de revuelo en clase. Alberto "no entró" y se quedó en su sitio "como perdido", haciendo un balanceo. Pasan al siguiente caso.

(Diario de campo, observación en junta de evaluación, segundo trimestre)

En este fragmento de observación se ve cómo se empieza juzgando a este alumno, como es habitual, en función de su número de asignaturas suspensas, pero enseguida también por un "comportamiento" percibido como extraño por los docentes: tendría comportamientos anormales, inexplicables, sin llegar a ser un "malote" (indisciplina). Por analogía con los alumnos "hiperactivos" mencionados en la reunión, un docente pregunta por la medicación, pero el alumno ni siquiera tiene un diagnóstico médico: sólo existen "sospechas" subjetivas de otros docentes, puestas ahora en común. Los docentes sugieren –por tanto, anticipándose al juicio experto y produciendo un diagnóstico profano– que podría tener algún tipo de necesidad educativa especial, recurriendo a una identificación casi cinematográfica del "balanceo" –movimiento corporal, bien común en cualquier aula, por otra parte– con el "autismo". Es significativo que miren a la orientadora: es la experta legítima en necesidades educativas especiales –junto con las PT– y la responsable del diagnóstico y seguimiento de los alumnos "de integración" en el centro; le trasladan la sospecha a ella, que ya emprenderá las acciones que crea convenientes (por lo que hablo con ella, parece que ninguna; ejerce así un filtro en los casos que le son señalados por el equipo, ejerce como *gatekeeper* del proceso de psicologización). Todo ocurre como si, al tratarse de un grupo especial donde se asume que todos los alumnos tienen dificultades, y, al haberse hablado de casos de necesidades educativas especiales en la conversación anterior, con la presencia de la orientadora (máxima autoridad en este sentido), se

hubiera activado en el equipo docente un marco que les dispusiera a la búsqueda de rasgos patológicos en el alumnado (incluso en aquél que no tiene *a priori* ninguna “necesidad educativa especial”). Esta disposición psicologizada que aparece hasta cierto punto incorporada en los docentes pero con distintas probabilidades de activarse o no según las situaciones.

Aunque el material producido en el trabajo de campo no nos permite hacer un análisis exhaustivo de cómo los tutores producen esta selección de casos, los criterios y supuestos que ponen en práctica, y sus proporciones –ello habría requerido otro diseño y estrategia de investigación–, sí nos permite esbozar algunas ideas. Asimismo, también se da una dificultad práctica: cuando hay alumnos atendidos por el departamento de orientación por varios motivos en distintos momentos, incluso a lo largo de varios cursos, especialmente en el caso de los alumnos más alejados de la norma escolar, por la frecuencia misma del contacto con ellos, se difuminan los motivos originales de la intervención y los agentes que la desataron inicialmente, el proceso de señalamiento y derivación inicial. Es lo que ocurre, por ejemplo, con Sonia, una alumna de segundo, de una familia perteneciente a una fracción precarizada de la clase obrera, que es objeto de un encuadramiento constante por parte de la orientadora y la jefatura de estudios por su comportamiento “disruptivo”, desde hace varios cursos, de forma que la orientadora apenas recuerda cuál es su clase y quién es su tutor (convertidos, por su irrelevancia en la práctica con ella, en datos secundarios).

Los usos de los profesionales son diversos y varían en función del tipo de grupo (los dispositivos de atención a la diversidad” tienen un seguimiento particular, por ejemplo) y de la clasificación de los “casos” (los alumnos con “necesidades educativas especiales” tienen un seguimiento específico por la orientadora, los de familias en riesgo de exclusión por parte de la PTSC, etc.).

El tutor del grupo de segundo, un profesor relativamente joven e identificado con los ideales inclusivos del centro, describe así su trabajo con estos profesionales, mostrando claramente la división del trabajo que se dibuja entre profesionales, problemas derivables y problemas que gestiona él:

Y con Belén... fundamentalmente, problemas complicados de, pues eso, acoso, absentismo, cuestiones que están más vinculadas... ella, como PTSC, o como coordinadora del equipo de mediación, en ese sentido, es un apoyo fundamental para el trabajo con los chavales.

Entonces yo, vamos, nos reunimos con Paloma [*orientadora*] semanalmente, y con Belén, en el caso en el que la necesites, acudes a su despacho y es nuestra maga, con su varita mágica, para intentar hacer las cosas. Que muchas veces lo consigue. –Y EN EL CASO DE TU CLASE, ¿HAS TENIDO QUE RECURRIR A ELLAS? –Sí. Vamos, he tenido un problema de acoso y hemos tenido que solucionarlo y se tuvo... bueno, una acción que, realmente, ha sido bastante... por lo menos, se ha quedado ya tranquila y ha dejado de existir. Y luego, otro chaval con problemas de integración complicadas dentro de la clase que, bueno, también hemos estado hablando con él, y Belén ha participado para... [...] y luego, bueno, pues con los jefes de estudios, o sea, sobre todo los problemas de disrupción, sobre todo con Bruno, con Sonia, pues sí que hemos, evidentemente, tenido que trabajar con... Y con Paloma, semanalmente, vamos, que... También hemos tenido un problema con una de las chicas que, bueno pues, estaba un poco mal y hemos hablado con ella [*Alicia*]. O sea, sí que es verdad que ese tipo de cosas, a través de Belén o Paloma, han tenido entrevistas a nivel individual que les ha ido... y que sí que han, de alguna manera, pues solucionado los problemas que se habían planteado. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

Si el trabajo con la orientadora aparece, en este caso, en su faceta de trabajo de puesta en común y consulta en reuniones semanales más que en su faceta de intervención con casos individuales, aunque haga referencia al caso de la alumna que le derivó (Alicia), el recurso a la PTSC por parte del tutor aparece en casos puntuales de “acoso” y “problemas de integración”, y el trabajo con la Jefatura de estudios aparece como un recurso frecuente frente a los alumnos más “disruptivos”. Además, los chavales “más complicados” y que iban peor académicamente en su clase, por su relación previa con otros actores, habrían dejado en segundo plano al tutor y su posibilidad de contacto con las familias:

En mi caso, este año... pues, por ejemplo, con Bruno hemos tenido que hablar para... y yo solicité una entrevista con la madre para... Ha habido, por ejemplo, con Sonia ha pasado lo mismo, pero las familias, directamente, se han saltado al tutor y han hablado con jefatura de estudios. También por una dinámica, ella lleva ya muchos años aquí y la relación con los jefes de estudios, como ha sido muy... (*ríe*) es como que se siente una relación de confianza más con el profesor de referencia que han tenido otros años, que con el propio tutor, al que no conocen, ¿no? Entonces, sí que eso ha ocurrido. (Entrevista: profesor de Ciencias Sociales, tutor, 2º ESO)

Se da, por tanto, una especie de regla práctica según la cual los agentes escolares que tienen un contacto previo mayor con el alumno “con problemas” tienden a ocuparse de la relación con él, a convertirse en la persona “de referencia” para el alumno/a y su familia. Además, su rasgo dominante, lo que define a ojos del equipo su “perfil”, en el caso de los dos alumnos citados, sería la “disrupción”, el comportamiento más allá del rendimiento, lo que hace que aparezcan, según las categorías de la división del trabajo entre actores

escolares, como competencia de la Jefatura de estudios. Estas serían algunas de las razones de que no se enviara a estos alumnos a otro profesional.

#### Un caso “preocupante”: una “buena” alumna con malos resultados

El único caso derivado por el tutor del grupo de segundo a orientación que observamos durante el trabajo de campo es el de Alicia, que es definida por sus algunos de sus profesores como un caso “preocupante”, puesto que parece reunir todos los requisitos escolares de comportamiento, actitud, capacidad a ojos de los docentes, pero, sin embargo, esta fachada no se correspondería con sus resultados. Es desajuste entre las expectativas docentes y el rendimiento efectivo sería la fuente de la preocupación y de la sospecha de que hay algún problema añadido –en este caso, no necesariamente una “dificultad de aprendizaje” o “necesidad especial”– que los docentes no consiguen comprender y que requeriría la intervención de un profesional:

Y luego está Alicia, que es una alumna que nos preocupa bastante –a mí al menos muchísimo–, porque no es una alumna nada disruptiva, no sólo no es disruptiva sino que participa en clase... *(Pausa)* está dentro del sector de las niñas trabajadoras y demás, pero luego te saca unas notas en los exámenes ínfimas. Y para mí no es un problema de capacidad. No es que digas: “Bueno, se llama...”. Puedes tener muchas dificultades y, aunque le echas, no. Yo creo que es una niña que está muy desorientada y que no está estudiando nada. Que se comporta bien, porque es una niña muy bien educada, muy bien influida por su entorno y sabe la clase de alumna que quiere ser, pero hay una parte mínima de trabajo en casa para preparar los exámenes que yo creo que Alicia este año no la hace. Y de hecho, yo desde luego en junio le voy a llevar al menos con la última evaluación. *(Pausa)* Alicia le tiene muy preocupado a su tutor. Porque es una de esas niñas que llegan las notas y “suspende cinco”. Dices: “Pero ¡si es tan modosita! ¡Si parece tan aplicada!”. Pero es que luego no hace nada de facto, de cara a los exámenes. Es muy impresionante. Y ya te digo, no es una niña con ninguna capaci... con ninguna dificultad... diagnosticable o... o no diagnosticable, pero que digas: “Bueno, tiene una inteligencia muy ajustada”. Para nada. Así que, bueno, uno de esos misterios que se dan a veces en la adolescencia de decir: “Ni es una vaga, ni es una chica con dificultades, pero el caso es que no está funcionando”. Porque no se concentrará en casa, porque tendrá alguna pena adolescente, no lo sabemos.

(Entrevista: profesora de Lengua, desdoble, 2º ESO)

No obstante, en la clase hay casos de alumnos no “disruptivos”, con dificultades académicas –por tanto, pudiendo ser objeto de intervención de la orientadora–, que, sin embargo, no lo son. Una hipótesis puede ser entonces que los alumnos considerados dignos de derivarse a estos profesionales, al menos a la orientadora, tienen que reunir algunas características pro-escolares mínimas y considerarse que tienen alguna dificultad especial (no parece proponerse para intervención de la orientadora a aquellos a los que se da por perdidos o a aquellos que se juzga que están en situación de fracaso por su propia

“falta de voluntad” y de trabajo), alumnos capaces con problemas misteriosos aparentemente inexplicables para los profesores desde sus propias categorías y esquemas de percepción (ver cuadro; es decir, cuando se detecta un problema en un alumno/a, pero no se acaba de encontrar una explicación para él entre las habituales del “vocabulario de motivos” docente), o alumnos con rasgos percibidos como patológicos que requieran el criterio experto de la orientadora para determinar la dificultad, y no ser ya competencia de algún actor escolar específico (PT o Jefes de estudios). En la práctica, parecen darse combinaciones diversas de estas circunstancias.

Sería necesario contrastar más sistemáticamente en otros estudios el recurso a estos profesionales y los usos diversos de los mismos por distintos profesores y tutores, buscando las diferencias dentro del profesorado y los principios que explicarían dichas diferencias, así como analizar qué casos son seleccionados por los tutores y qué casos no lo son, y sus motivos, los criterios y supuestos que ponen en práctica, en esas derivaciones internas de docentes ordinarios a profesionales.

## B. El juicio “experto”: categorías y esquemas de percepción de los profesionales

Las categorías del juicio y los esquemas de percepción de estos profesionales son una traducción de su posición particular dentro del campo escolar: a la vez “al servicio” de la institución, pero no docentes, es decir, no desempeñando la tarea que se considera central en un centro escolar –la enseñanza–, sino tareas que se definen, necesariamente en relación con ésta, como complementarias, extra-académicas, etc. Esta posición ambivalente implica la asunción de los objetivos y categorías del juicio escolar –y con ello de la categorización por dispositivo–, a los que se añaden, además, las categorías y discursos expertos o semi-expertos que definen parcialmente su profesión y su necesidad en los centros escolares y que sustentan en buena medida su legitimidad en ellos. Entre estos esquemas que constituyen la particular *mirada* de estos profesionales, el recurso al registro

*psicológico*, en forma más o menos vulgar o especializada, o al registro *médico* es muy frecuente<sup>288</sup>.

Las condiciones sociales en que se ejerce su trabajo también condicionan el tipo de juicio y diagnóstico profano que producen sobre los problemas de los alumnos. En tanto el trabajo de estos profesionales se realiza fuera del aula y bajo demanda del resto de actores escolares, su conocimiento de los comportamientos y actitudes de los alumnos en clase es precario y fundamentalmente *indirecto*, basado o bien en una *información condensada* a partir de la información diversa aportada por el equipo y trasladada por el tutor o tutora –información que en principio no se pone en cuestión y que, si acaso, se reacomoda en función de su propio diagnóstico–, o bien –como se ve en algunos casos en las entrevistas– en deducciones propias a partir de las categorías típicas en que se ha clasificado a esos alumnos que les son derivados y sus problemas. Esta operación se hace particularmente visible cuando el investigador, a diferencia del entrevistado/a, sí ha tenido el contacto directo con los alumnos en clase a través de la observación: es el caso, por ejemplo, de la descripción que hace la orientadora del caso de una alumna de primero, en la que recurre al estereotipo del alumno “inquieto” –imagen común, recurso simbólico fácilmente movilizable– que no se corresponde con nuestra observación en el aula.

Esta forma de proceder se ve, además, reforzada por el hecho de que deben producir juicios y soluciones en la urgencia de la práctica, debiendo manejar muchos casos a la vez y en poco tiempo (lo que se materializa en la PTSC y la orientadora en fichas y notas sintéticas para cada alumno, a las que deben recurrir durante la entrevista conmigo para hacer memoria). Frente a la visión inmediata del aula, estos profesionales en apariencia elaborarían una visión más “global” del alumno convertido en “caso” (atendiendo a su situación escolar, familiar, psicológica y afectiva), una visión no mediada por la relación inmediata, directa y cotidiana con el individuo en el aula y, por tanto, basada en una cierta distancia, pero, al mismo tiempo, paradójicamente abocada a recurrir a la simplificación y

---

<sup>288</sup> Particularmente, en el caso de la orientadora, la PTSC y las PT. Lo es menos en el caso del mediador, al tratarse de una profesión menos psicologizada y medicalizada y basada menos en un saber institucionalizado que en un saber práctico (el que da la pertenencia a una cultura o grupo étnico), que recurre en principio más a una mezcla entre un registro *culturalista* y el sentido común escolar.



a los lugares comunes del sentido común escolar para elaborar juicios de apariencia más completa y objetiva.

### 1. *La combinación de registros en la producción del diagnóstico profano*

El recurso al registro psicológico a la hora de producir juicios sobre los alumnos es una estrategia ampliamente usada por los técnicos socioeducativos del centro, dentro de las estrategias posibles a la hora de enfrentarse a casos de alumnos “con problemas”. Tanto en el caso de la PTSC como en el de la orientadora y las PT, en su forma de abordar los casos individuales aparece claramente *una aproximación marcadamente psicológica*, tanto en sus objetos de atención como en el vocabulario empleado para describirlos. Aunque el juicio de los técnicos socioeducativos comparte algunas categorías y objetos de atención con el de los docentes, en general, tiende a diferenciarse de éste en el uso de categorías técnicas y en la atención psicologizada a aspectos emocionales, familiares o interpersonales.

Los profesionales del departamento de orientación muestran, primero, una atención a lo *familiar* en sus juicios sobre los alumnos. En muchos casos, muestran un conocimiento bastante detallado de las configuraciones familiares, pero éste es movilizado de forma distinta según el caso. Además, su foco de atención tiende a centrarse en elementos como la *composición* de la familia (familias monoparentales, padres separados, alumnos acogidos por familiares, alumnos adoptados), el *clima afectivo* y las relaciones interpersonales dentro de la misma, o en la acción educativa de los padres. De hecho, en el caso de las familias más desfavorecidas, objeto de atención continuada, tiende a darse una herencia de la intervención de hermano en hermano: conforme se incorporan al centro los hermanos más jóvenes, pasan casi automáticamente a ser objeto de atención por su pertenencia a una familia ya atendida. La unidad de intervención pasa, así, a ser la familia (no únicamente el individuo) y se heredan también con frecuencia las categorías empleadas para describir a los otros miembros de la misma. Ello se manifiesta, por ejemplo, cuando la PTSC juzga en los mismos términos e imputa el mismo tipo de dificultades a los hermanos

de una misma familia (en concreto imputa “problemas para relacionarse” o “falta de habilidades sociales” a dos hermanos de una familia y a dos hermanas de otra). En cuanto a la acción socializadora de los padres, se juzga con frecuencia a partir del esquema del *apoyo familiar*: los padres “están detrás” o el alumno “está apoyado” por los padres (sin precisar en qué se concreta ese apoyo: emocional, ayuda escolar en casa, etc.); o bien, estarían “solos”, los padres serían “laxos” o estarían ausentes, habría “descuido” e irresponsabilidad. No obstante, el argumento del *apoyo familiar* puede cambiar de signo y volverse negativo cuando es percibido como exceso de celo o de severidad de los padres.

Se hace referencia, por supuesto, a *rasgos psicológicos individuales*, que pueden ir desde estados de ánimo a trastornos psiquiátricos, pasando por rasgos de carácter considerados problemáticos o rasgos cognitivos. El vocabulario técnico empleado combina la jerga técnica psicológica (“depresión”, “control de los impulsos”, “autoestima”, “ansiedad”, “adicción”, “falta de habilidades sociales”, “dificultades de aprendizaje”, “déficit de atención”) con términos médicos (“anorexia”, “bulimia”, “problemas de higiene”) y psiquiátricos (“esquizofrenia”, “trastorno del comportamiento y de las emociones”, etc.), y con un lenguaje ordinario también enfocado a lo psicológico (“está fatal”, “descolocada”, “descentrado”, “descontrolado”, “problemas para relacionarse”, etc.). Se multiplican y combinan los usos “débiles” y “fuertes” de la psicología en la escuela (Morel, 2012), adoptando formas más “vulgares” o más formalizadas y técnicas dependiendo del caso y la situación. La atención también puede dirigirse a rasgos *cognitivos*, entendidos en forma ordinaria (“es inteligente”, “limitada”) o de forma más o menos formalizada y psicologizada (“capacidad intelectual ligera”, etc.). La atención a estos rasgos y el uso de vocabulario técnico para referirse a ellos parece tanto mayor cuanto más psicologizado haya sido previamente el individuo o caso (lo que se ve particularmente en el caso de los alumnos del programa de integración).

No obstante, estas categorías se mezclan continuamente con las categorías y criterios escolares y académicos, compartidos con el resto del equipo, combinándose y articulándose de formas diversas. En ese sentido, cuando se percibe que el rasgo psicológico convertido en estigma (por ejemplo, la discapacidad intelectual o el TDAH) interfiere en el rendimiento escolar o en la forma de estar en el aula (disciplina, orden), ello genera acciones, intervenciones y negociaciones en las que el estigma aparece como el

rasgo dominante del individuo. Cuando no parece interferir en la escolaridad visiblemente, como en el caso de una alumna de primero con necesidades educativas especiales –parte del programa de integración– que satisfacía perfectamente los requisitos escolares de rendimiento y actitud (y era, de hecho, considerada de las mejores de la clase), no, aunque se movilice puntualmente el estigma para explicar algunos comportamientos (lo que prueba que, aunque no se convierta en el rasgo dominante del individuo, el estigma está presente y puede ser movilizado fácilmente). De hecho, la discapacidad de esta alumna era percibida como algo secundario –siendo su imagen de “buena alumna” su rasgo dominante en la percepción profesoral– hasta tal punto que en diversas ocasiones durante el trabajo de campo se reiteró la duda y la falta de precisión sobre el tipo de y grado de discapacidad que tenía esta alumna.

Además, como veremos, las interpretaciones psicológicas no dan siempre lugar a soluciones psicológicas, ya sea en un sentido “débil” –conversación y consejos sobre cómo manejar sus relaciones sociales, etc.– o en un sentido “fuerte” –etiquetado en algún tipo de dificultad o trastorno tipificado y derivación a otro profesional–. La psicologización, además, no tiene por qué manifestarse, como suele sugerirse en ocasiones, en una atribución al individuo de la “culpa” de sus problemas. Puede encontrarse en el discurso de estos profesionales un intento de desindividualizar los problemas psicológicos que encuentran, al menos a nivel discursivo, señalando que el problema no lo tienen ellos sino el “ambiente”:

O sea, los que tienen la enfermedad mental no son ellos, los que tienen la depresión no son ellos. Es como que es (*pausa*) hay algo en el ambiente que no les hace estar del todo bien.  
(Entrevista: PTSC)

No obstante, en este discurso los alumnos siguen apareciendo como sujetos pasivos de algo más fuerte que ellos, en este caso su entorno próximo. De esta forma, la psicologización puede llevar a la atribución de los problemas al medio familiar en conjunto, al tiempo que a diluir la responsabilidad explícita sobre los mismos.

El recurso al *registro médico* puede intervenir como forma de profundización en la psicologización (registro psiquiátrico) o, independientemente de ésta, en la forma de una atención cuasi-médica a rasgos físicos y corporales de los alumnos. Puede recurrirse, especialmente en el caso de la orientadora, a categorías psiquiátricas producto de un diagnóstico médico producido en el campo psiquiátrico (por ejemplo, “hiperactividad con

déficit de atención y trastorno del comportamiento y de las emociones”) o bien producto del diagnóstico profano realizado por el propio técnico socioeducativo (por tanto, sin autoridad en el campo médico o psicológico, pero aceptado en el contexto de un centro escolar, donde no están presentes profesionales de estos otros campos que supongan una amenaza a la legitimidad de tales juicios; es sobre todo cuando salen fuera del campo escolar y son contrastados por otros profesionales con mayor legitimidad profesional, cuando estos diagnósticos profanos pueden verse revocados).

Se manifiesta también, aunque a un nivel más secundario, una *atención a rasgos físicos y corporales* de los alumnos. En el caso de la PTSC, esta atención se manifiesta especialmente cuando describe su trabajo con las familias más “desfavorecidas” del centro: obesidad, higiene corporal, higiene dental, dolor de estómago, cansancio. En el caso de la orientadora, también aparece este tipo de consideración: aunque los alumnos le fuesen señalados por su marcha académica y dificultades escolares, en algunos casos también produjo juicios sobre su desarrollo físico (por ejemplo, percibía que una alumna podía estar mermando en altura, así como sospechaba que un alumno había crecido demasiado rápido y ello podía tener consecuencias negativas en su adaptación escolar, recomendándole ir al pediatra), aunque sin que éstos aparecieran como rasgos dominantes o causa definitiva de sus males escolares.

Este recurso a registros expertos se manifiesta también en el propio vocabulario empleado para describir su forma de trabajo y sus prácticas de intervención (“atender”, “seguimiento”, “tratar”, “derivación”, etc.), un vocabulario ya popularizado en el ámbito educativo, especialmente entre técnicos socioeducativos y docentes especializados, que remite a una historia de importaciones y préstamos entre disciplinas y profesiones (en este caso, un vocabulario de origen médico, apropiado por la psicología, la psicopedagogía y las profesiones de la intervención social).

Además, los técnicos socioeducativos oscilan entre el tecnicismo médico-psicológico y el sentido común, realizando continuamente traducciones entre ambos según la situación. Hablando de Lucas, un alumno hiperactivo medicado con tratamiento psiquiátrico desde educación infantil, la orientadora me lee el diagnóstico “oficial” en

términos técnicos tal y como ella lo tiene escrito en sus notas y luego traduce al lenguaje ordinario, cambiando de registro y recurriendo al estereotipo común del hiperactivo:

Tiene "hiperactividad con déficit de atención y trastorno del comportamiento y de las emociones. De comienzo habitual en la infancia y la adolescencia". Es decir, que posiblemente tenga que ver la hiperactividad con su trastorno de comportamiento. Es decir, *es un niño que es inaguantable, vaya. Que se está moviendo continuamente*. (Entrevista: orientadora)

Una de las razones de la facilidad de categorías como la de "hiperactivo" para implantarse en la vida cotidiana –además de la legitimidad y autoridad social de quienes la introducen (científicos, administración)– es su afinidad con categorías y estereotipos de sentido común previamente existentes, no obstante, resignificándolos al situarlos en un nuevo marco (el médico-psicológico) que supone una patologización: lo que antes era visto como un defecto de carácter o de la forma de ser del individuo es ahora una enfermedad, con unos síntomas, unos profesionales y unas soluciones institucionalizadas. Otro ejemplo de este tipo de traducción en el caso de la orientadora es cuando habla de Alicia, alumna que le han derivado por un "bajón" a mitad de curso, cuando, en un primer momento, habla de "dificultades de comprensión" (término, como "dificultades de aprendizaje", ambiguo y de apariencia común, pero con pretensión experta), para traducir a continuación al lenguaje ordinario: "le cuesta entender".

En la producción del juicio y la caracterización de la particular mirada de estos profesionales, tan importante como los distintos registros que se movilizan, los vocabularios y focos de atención, es aquello que no se moviliza, que queda fuera de foco o que aparece en segundo plano. En este sentido, el recurso a un registro sociológico también puede encontrarse, pero a un nivel más "suave", no haciendo uso de conceptos técnicos, sino a nivel de "vulgata" sociológica –es decir, la que se aprende en los cursos de formación del profesorado o en los medios de comunicación–, o bien como forma de señalar elementos de contexto, factores externos con frecuencia fuera del alcance de la acción del profesional.

Por un lado, la palabra clase social no aparece en ninguna entrevista ni interacción, luego ni forma parte del vocabulario institucional cotidiano. En concreto, los profesionales de la intervención como la orientadora y la PTSC, que tienen que lidiar con situaciones económicas y familiares muy duras, con familias muy desposeídas en términos de capital cultural, capital económico, estabilidad laboral, etc. En ese sentido, dentro de la

heterogeneidad social relativa del alumnado del centro, tratan con frecuencia con las fracciones más precarias de las clases populares, lo que las hace perfectamente conscientes de las desigualdades sociales y las situaciones de exclusión social existentes en un barrio popular –especialmente en contexto de crisis económica–, sin por ello traducir dichas diferencias en términos de clase social, ni de pobreza (no emplean el término para referirse a estas familias, aunque aparezca evocado indirectamente). Tampoco apareció en las entrevistas a estos profesionales la referencia a la profesión de los padres o a su capital cultural en sus juicios (como mucho, aparece en sus juicios la referencia superficial a las horas de trabajo de una madre, a los “pocos recursos económicos”, o las “familias más desfavorecidas” del centro)<sup>289</sup>.

Es más, las diferencias de clase, limitadas por lo general a su faceta más material (“pocos recursos”), tienden a ser retraducidas en “problemas familiares”. Hablando de un alumno perteneciente a una de las familias más desfavorecidas del centro, por ejemplo, tras confundirlo la orientadora con un alumno “de integración”, me pregunta, para resitarlo, qué me han dicho de él. Al decirle yo “problemas en casa [...] económicos” y hacer referencia a que la familia asiste a un comedor social, ella retraduce y sintetiza en una única categoría: “O sea, problemas familiares”. Esta misma forma de clasificación la encontramos en otros actores del centro. Y, a su vez, como veíamos antes, el juicio sobre la socialización familiar tiende a expresarse en función de la oposición entre los padres que “están detrás” (*apoyo familiar*) y los que no, sea por irresponsabilidad o unas condiciones laborales difíciles, sin que medie una reflexión sobre las prácticas concretas de socialización o el papel del capital cultural de las familias:

---

<sup>289</sup> La única excepción es quizá la del mediador cuando caracteriza a las familias gitanas del centro: “O sea, hay casos excepcionales, pero la situación estándar es un matrimonio, que va a un culto evangélico, que tienen hijos y que se dedican al mercao o a la chatarra. No hay más. ¿Económicamente? Bueno, pues hay varios niveles, pero ahora mismo, si llueve... pues para la entidades financieras que han ganao 30 billones menos que el años pasao, pues imagínate pa gente que depende de un RMI. Y de cuatro chapucillas que pueda hacer por ahí. Entonces, pues bueno... (*Silencio*) ahí les duele” (Entrevista: mediador). El capital cultural de la familia, sin enunciarlo como tal –y de nuevo homogeneizando y generalizando en cierta medida–, aparece como un hándicap de partida cuando le pregunto por las dificultades que encuentra en los alumnos: “Los alumnos con los que yo me encuentro su abuelo no estudió, su padre no estudió, han tenido 5 hijos, 7 hijos y viven perfectamente. Para ellos. Porque tienen piso, porque se pueden comprar unas zapatillas, por... Entonces, no entienden por qué tiene que ser esto obligao” (Entrevista: mediador). Aplicando un razonamiento cuasi-sociológico, o, más bien, una especie de sociología espontánea, el déficit de capital escolar es desplazado del alumno a la unidad familiar.

O sea, si no es una familia que esté detrás y que esté haciendo un seguimiento y un control, normalmente los chavales están en una edad que por sí mismos es muy difícil que saquen la fuerza de voluntad para tener buenos resultados. O sea, es importante... Hay alguna excepción, pero es rarísimo. Es muy raro. (Entrevista: PTSC)

En ocasiones, también, cuando se hace referencia a las diferencias de clase en términos económicos, la referencia a la carencia económica parece imponerse como causa *evidente* de las dificultades escolares de un alumno, impidiendo al mismo tiempo que se intente una comprensión más amplia de los procesos concretos que median y ligan la clase social a esas dificultades escolares (de nuevo, también a relacionar con un contexto de urgencia práctica sin apenas espacio para la reflexión). Por ejemplo, en una conversación entre la orientadora y la PTSC para discutir la orientación inmediata de algunos alumnos de segundo con trayectoria errática:

La orientadora, hablando de uno de ellos, pregunta por qué ha ido tan mal. La PTSC dice que la familia tiene muchos problemas económicos. Orientadora: "Vale", zanjando (como diciendo "No me digas más"). (Diario de campo: observación en despacho de orientación)

La clase social también puede manifestarse indirectamente en los juicios de los profesionales. En el caso concreto de la PTSC, cuando habla de las familias más desfavorecidas y alejadas de la norma escolar, aparece claramente un *juicio moral* sobre las condiciones de precariedad en que viven, que se formula desde una posición de clase media: "la casa es un horror", "no tienen ni lavadora", "no tienen recursos" y "no cumplen con sus responsabilidades como padres". Es lo que Becker llamó el problema de la *aceptabilidad moral*, que se plantea cuando los "clientes" de la institución escolar manifiestan comportamientos o estilos de vida que chocan –por motivos diversos según su origen social– con los estándares morales de sus profesionales (Becker, 1952). A la constatación de una desposesión sin duda muy real, se une así un juicio etnocéntrico de clase que suele desembocar en un intento de resocialización y modificación de estilos de vida percibidos como indignos o incapaces de cumplir los mínimos civilizatorios.

En ocasiones, el choque cotidiano entre las situaciones de cuasi-miseria y el sentido común de clase media produce reacciones y sentimientos que oscilan entre la condescendencia, la indignación y la pena. En el caso de Elena, una alumna perteneciente a una de estas familias más desfavorecidas y en situación más precaria, la orientadora la categoriza primero de forma general por su situación familiar ("problemas y dificultades

socioeconómicas”), para luego entrar al detalle: los problemas económicos “repercuten” en la “forma de vestir y en la higiene” y en la propia niña; “la madre no trabaja”; la madre “no se enteró”, “se la ve bastante *limitada*” (reitera el adjetivo, definiendo a esta madre de origen popular como alguien que no entiende, con problemas de comprensión, sugiriendo su “limitación” intelectual). Esta descripción manifiesta un juicio producto de una diferencia de clase: vista desde la posición de una persona de clase media, con carrera universitaria, un cargo de responsabilidad, sin carencia de trabajo y de recursos económicos y culturales, la madre de origen popular, sin estudios, sin trabajo y sometida a unas condiciones de vida muy precarias aparece como “limitada”. Esta caracterización aparece así como una forma de condescendencia (Bourdieu, 1982), hasta el punto de que se juzga a la madre por su capacidad intelectual en los mismos términos en que se juzgaría a sus hijos como alumnos. En ocasiones, por tanto, las diferencias de capital cultural, no percibidas como tales, son traducidas en diferencias de capacidad intelectual y las competencias socialmente adquiridas son vistas como (in)competencias individuales ligadas a carencias o déficits personales o familiares.

En la producción del juicio “experto” de estos profesionales, por tanto, conviven diversos esquemas de percepción y apreciación y diversos registros, si bien no todos tienen el mismo peso, ni se aplican necesariamente en los mismos contextos. En el caso por caso, prima la atención a los rasgos individuales y familiares, pero desde un marco psicológico tanto en la forma de describir como en la forma de atribuir causas a los problemas, por tratarse de un registro más operativo (Morel, 2012), a veces acompañado de un registro médico, mientras que la atención a lo social aparece de forma más superficial y secundaria (o, al menos, como elemento o factor externo sobre el que difícilmente se puede actuar). De un modo general, la aproximación dominante a los alumnos y a las familias en estos profesionales es la del *déficit*, la *carencia*, se trate de higiene, “habilidades sociales”, recursos económicos o características intelectuales o psicológicas.



## 2. *Identificación de problemas y jerarquización de casos: una selección necesaria*

A la propia selección previa que operan el resto actores, los profesionales de la intervención en el IES añaden su propia selección y *jerarquización* de casos. La conjunción de las condiciones de trabajo de estos profesionales en los IES y las características del alumnado hace que deban hacer una selección entre los casos potenciales que podrían atender y aquellos que finalmente atenderán, ajustando al mismo tiempo el tipo e intensidad de la intervención a la percepción de la gravedad y las posibilidades de intervención con el mismo. Los técnicos socioeducativos jerarquizan así sus “casos” y los ordenan mentalmente en función de la gravedad y necesidad de seguimiento que perciben según sus categorías. En función de esa dificultad o gravedad percibida, adoptan unas formas de intervención u otras.

Aparece, así, claramente una diferenciación y jerarquización de los casos en función de un *continuum* de gravedad, donde los más graves aparecen como fuera de su capacidad de intervención y, por tanto, con necesidad de derivación a otros profesionales e instituciones para una atención más específica (externalización), y los menos graves aparecen como dificultades que se resuelven con intervenciones puntuales:

Hay veces que con, si es algo que no es muy muy grave, simplemente con unas cuantas entrevistas, hay un cambio. Y si veo que ya es algo más grave, que tiene depresión o que ya estamos hablando de algo importante, pues entonces ya le derivo a otros recursos como Servicios Sociales, el Centro de Atención a la Infancia, etc. [...] o sea, han llegado a contarme problemas con el novio, ¿sabes?, que es un poco... Que a eso no le puedo dar mucho... O sea, creo que todo el mundo... No digo que eso no sea razón para que la persona esté sufriendo, pero tampoco le dedico, o sea a lo mejor una sesión, ta, ta, ta, y punto. Hay casos graves. Graves de suicidio del padre, tal, o sea... (Entrevista: PTSC)

Así, en el caso citado de Alicia, la orientadora sólo percibe un ligero bajón académico debido a una “desmotivación” puntual, y ningún problema más “grave” (“realmente esto pues es una cuestión puntual, pero que está bien”), por lo que le da unas instrucciones a la alumna y se deja el seguimiento en manos del tutor, dando por hecho que va a mejorar sin necesidad de mayor intervención. No es raro, por tanto, que estos profesionales solucionen los casos menos graves con una o varias “entrevistas” (conversaciones cara a cara con el

alumno/a y su familia), devolviendo a continuación el caso a su tutor, en principio sin necesidad de mayor seguimiento por su parte.

Entre medias, estarían los casos cuya gravedad exigiría una intervención y un seguimiento regular e intenso a lo largo de un cierto tiempo (en el caso de los alumnos más alejados de la norma escolar, varios cursos; en el caso de las familias más desfavorecidas, varios cursos y generaciones de hermanos), pero no tanta como para requerir una derivación a agentes o instituciones externas. También estarían en esta zona intermedia los casos graves que suponen una combinación entre la derivación y el mantenimiento de un seguimiento y una intervención en el centro (por ejemplo, alumnos con TDAH; familias pobres, en riesgo de exclusión social, intervenidas también por otras instancias). El caso de Sonia, por ejemplo, que por su comportamiento “disruptivo” genera muchas dificultades al equipo desde hace varios cursos, parece haber roto cualquier protocolo de orientación habitual y ser objeto de un trato particular, con un seguimiento sobre la marcha y un conocimiento más profundo de la situación familiar.

A la jerarquización de casos corresponderían así intervenciones *puntuales* o *duraderas* por parte de estos profesionales:

Algunas son intervenciones *puntuales*, como las que te he dicho de un duelo o tal, y otras son intervenciones pues como Andrea, que es... *siempre*. Siempre hay alguna cosa que tocar, o son intervenciones más duraderas, porque los objetivos de la intervención son mucho más largos, cambios de hábitos, cambios de comportamiento. No es algo puntual. (Entrevista: PTSC)

Se trata claramente de modificar conductas (reaparece el vocabulario psicológico: “cambios de hábitos, cambios de comportamiento”), por tanto, de transformar al sujeto, a través de un trabajo regular y duradero, no obstante dentro de los límites materiales y simbólicos del trabajo de intervención en el IES. Entre los puntuales los ejemplos que da la PTSC son variados: un caso de racismo con una alumna de origen africano, un alumno con el que se metían, un alumno de origen latinoamericano muy tímido (“esto fue una intervención muy puntual”), una alumna en duelo por la muerte de su hermano, alumna que “manipulaba a sus padres”, una alumna con comportamientos “explícitos” ligados a la construcción de su identidad sexual (lesbiana), etc. Entre los más constantes, estarían los alumnos pertenecientes a las más familias más desfavorecidas del centro, que acumulan

intervenciones con varios hermanos y la familia (por “problemas de higiene”, “problemas para relacionarse”, “problemas de autoestima” o rechazo por parte de sus pares), o el caso de un alumno hiperactivo de origen inmigrante muy “disruptivo”.

No obstante, estas intervenciones son percibidas como un trabajo “superficial” por oposición a la actividad, percibida como más “profunda”, de un psicólogo (la terapia):

*Yo aquí no hago terapia, no podría hacer terapia, porque no tengo ni tiempo, ni yo puedo profundizar, ni tengo los conocimientos... [...] O sea, cuando los chavales necesitan terapia, se les deriva a Salud Mental, o yo tengo un montón de teléfonos a los que les derivo. Es más reconducir un momento duro, es decir, pues que se lleva mal con los padres, tiene una época mala, y, entonces, hablo con los padres, hablo con el chaval, se hacen unos acuerdos, hago un seguimiento durante unos meses y pumba, fuera, se acabó. [...] O sea, son cosas... No son tampoco cosas muy graves. O sea, los que tienen la enfermedad mental no son ellos, los que tienen la depresión no son ellos. Es como que es (pausa) hay algo en el ambiente que no les hace estar del todo bien. Yo les doy unas pequeñas pautas: si mejora, bien, y si no, lo derivo. Y se queda ahí. O sea, mi trabajo es como... mi intervención se queda como muy en la superficie. (Entrevista: PTSC)*

A estos dos tipos de intervenciones, puntuales y duraderas (pero no asimilables a un trabajo psicológico profundo), se añadiría una tercera forma de gestión de los casos de alumnos “con problemas”: la derivación, que, no obstante, no parecen considerar una “intervención” propiamente dicha, al dar lugar a una externalización y un traslado del problema a otras manos.

En el caso del mediador, la jerarquización entre los casos aparece, al tratarse de una intervención que se entiende como transformación de actitudes a través de la intermediación y traducción cultural y no tener otros actores e instituciones a quienes derivar dichas dificultades (atribuidas a la cultura) cuando parecen desbordar su capacidad de acción, entre aquellos alumnos a los que no se puede mover aunque se quiera, “temas enquistados” de alumnos y familias, por un lado, y aquellos a los que se puede ayudar, dar un empujón; los incorregibles y los corregibles. Muestra un discurso resignado, realista, moderado o escéptico sobre las posibilidades de intervención hacia un cambio de las actitudes de las familias e hijos:

Hay temas enquistados, los cuales son imposibles de corregir. O sea, eso es imposible y ya puedes ser gitano, payo, negro, blanco o chino. No, no se puede corregir, porque el perfil de esa persona y de esa familia es así y no tienes una varita mágica, como muchos piensan. Pero sí es cierto que nuestro... Bueno, yo partiendo de los mismos cimientos que ellos, pues

sí tengo un código cultural, que soy gitano como ellos y se lo puedo transmitir. Y bueno, ven como alguien de confianza, pa cruzar el Jordán, por así decirlo. [...] Y aquí lo que estamos, en un principio, es para promocionar y empujar a aquellas personas que sí tengan un perfil y unas características para... para que el salto del colegio al instituto no sea... pues un océano donde se ahoguen los barcos. Eso ya más o menos lo estamos consiguiendo. Pero ahora el tema es que no se queden solamente en el IES, sino que puedan saltar pues a un PCPI o cualquier otra directriz. [...] Y bueno, hay alumnos muy guays, que con un pequeño empujón cogen velocidad. Y hay otros, que aunque (*ríe*) los remuelques con un tractor, no se van a mover. (Entrevista: mediador)

Su presencia limitada en el centro, por primera vez ese año, hace que modere sus expectativas de intervención: el objetivo principal de su figura ("promover la educación" de los gitanos) se retraduce en ayudar sobre todo a los que parezcan tener más posibilidades de seguir en el sistema educativo, frente a los más resistentes, distinguiendo entre alumnos a los que se puede "empujar" y a los que no se puede "mover" (metáfora espacial, relativa al movimiento y la velocidad, que remite al ritmo escolar). Esta jerarquización entre "perfiles" o tipos de alumnos, diferenciación entre aquellos a los que se puede dar un "empujoncito" y aquellos con los que no habría nada que hacer, se traduce así en una selección de casos y en un apoyo selectivo a los alumnos menos resistentes a nivel académico<sup>290</sup>.

### C. Estrategias y prácticas de intervención en el IES

Una vez *señalado y derivado* a los profesionales, el alumno o alumna será objeto de intervención principalmente a través de la conversación mantenida en *interacciones cara a cara* con el profesional en cuestión en su despacho. Los modos de intervención empleados por estos profesionales pasan, por tanto, por este tipo de interacción cara a cara, que se extenderá, según el caso, a los padres (si se considera necesario convocarles), y que se

---

<sup>290</sup> "Y, por el contrario, bueno, pues en estos tres últimos meses viendo la gráfica de los alumnos, hemos intentado apoyar o empujar a las personas que necesitaban un empujoncito para poder avanzar, que no vieran perdido el curso, que no se desmotivaran al final. Hubo una niña que en el primer trimestre se desmotivó. A fecha de hoy, le hemos empujado, le sustituyeron una asignatura por otra de las no obligatorias –creo que era Francés por Música o algo de eso, una optativa–, la niña recuperó y va perfectamente" (Entrevista: mediador).

redoblará con la información y “orientaciones” que estos profesionales juzguen necesario dar o acordar con el tutor.

En esa forma de intervención basada en la interacción cara a cara, estos profesionales despliegan distintas estrategias y prácticas de intervención para enfrentarse a los problemas que les son remitidos, que tratan fundamentalmente –con mayor o menor éxito– de modificar a los individuos y sus prácticas, en el sentido de una resocialización en la dirección del modo de socialización escolar o de un encuadramiento en la norma escolar, y de modificar parcialmente sus entornos sociales y familiares inmediatos, neutralizando “malas influencias” o cambiándolas por las consideradas buenas desde el sentido común de estos profesionales de la institución escolar.

En lo que respecta a la modificación del individuo y sus prácticas, son varias las prácticas y los focos de atención que serán objeto de intentos de modificación. No pudiendo actuar directamente sobre las relaciones afectivas dentro de la familia o en la composición de capital cultural y económico de la misma (salvo muy indirectamente, informando sobre ayudas o recomendando apoyo escolar), las estrategias desplegadas pueden tener por objeto modificar el capital social del individuo, modificar o suplir una socialización familiar considerada insuficiente (por insuficientemente escolar) y regular las prácticas fuera de la escuela (extendiendo el modo de socialización escolar, tendiendo a la pedagogización), o producir un ideal de alumno con determinados “hábitos de trabajo”, pero también, en el caso de las familias más alejadas de la norma escolar, pertenecientes a las fracciones más precarizadas de las clases populares, modificar las prácticas íntimas, de cuidado de sí y del cuerpo producto de unas condiciones de vida muy precarias y juzgadas “deficitarias” por los agentes escolares. No obstante, como veremos, su capacidad de llevar a cabo estos cambios se ve limitada en la práctica.

### *1. Modificar el capital social del individuo*

En la descripción de sus intervenciones con alumnos/as, los profesionales socioeducativos hacen referencia a estrategias de intervención que buscan *modificar el*

*capital social del individuo* –es decir, su red de relaciones más o menos duraderas y formalizadas<sup>291</sup>–, en el sentido de relaciones sociales más acordes con los estándares morales de los profesionales y de la institución escolar. Ello se apoya en la percepción de que parte de los problemas de los alumnos vienen de un entorno familiar o de iguales que ejercería un efecto negativo sobre ellos.

Ello se ve, por ejemplo, en el caso de algunas de las “orientaciones” que da la orientadora a Alicia, la alumna de segundo con un “bajón” a nivel académico, percibida como “triste” y “desmotivada” por el equipo:

Entonces, yo estuve hablando con ella y en el tercer trimestre le aconsejé que (*lee sus notas*) que cambiara de compañeros, si es posible. Porque los compañeros como que no le ayudaban, como que no se sentía bien. Entonces, que cambiara de compañeros. A ella. Ella. Es decir, que se sentara en otro lado y que se fuera con otra gente. No sé lo que habrá pasado. (Entrevista: orientadora)

No se busca únicamente transformar las relaciones que constituyen ese capital social, sino la propia forma de relacionarse con éste, la relación del sujeto con sus relaciones sociales –valga la redundancia–, promoviendo una *gestión racional y consciente de sus relaciones personales*: que ella misma se aleje de los compañeros que no la “ayudan” ni la “hacen sentir bien” (un capital social negativo desde el punto de vista escolar), cambiarlos por otros mejores (un capital social positivo desde el punto de vista escolar), empezando por sentarse “en otro lado” (es decir, tomar una distancia espacial, material), como si esto fuera fácil de hacer o las “amistades” se pudieran tomar o dejar (olvidando las dependencias, los vínculos emocionales o las pugnas por el estatus en el grupo de pares)<sup>292</sup>. En el caso de Alicia, además, esta gestión racional y estratégica de las relaciones personales se extiende a sus

---

<sup>291</sup> Entendemos aquí el concepto de *capital social* en el sentido de Bourdieu: “El capital social es el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, a la *pertenencia a un grupo*, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que están también unidos por lazos permanentes y útiles.” (Bourdieu, 1980).

<sup>292</sup> Esta definición por parte de los técnicos socioeducativos de las relaciones que se establecen entre alumnos como un capital social *positivo* o un capital social *negativo* (el tópico de las malas influencias) es común con los docentes, que también introducen valoraciones de este tipo en las conversaciones informales y en las reuniones de evaluación (pudiendo incluso recomendar la separación de determinados alumnos en clases distintas para el año siguiente), adoptando una forma más o menos paternalista según su percepción del buen o mal *influyente* y el bien o mal *influido*. También puede encontrarse la oposición en el discurso de los propios alumnos, que parecen en muchos casos interiorizarla o, al menos, apropiársela a nivel discursivo.

padres (ambos policías), percibidos como demasiado “exigentes”, y le recomienda apoyarse en una hoja de instrucciones de estudio como aliado para negociar en la interacción con ellos y calmarles:

Y le dije: “Pues ya que tus padres... Vale, son exigentes, pero tú dales la hoja, que la lean, que vean cómo te tienen que exigir, cómo te pueden ayudar. Y así ellos se tranquilizan”. Y luego, le dije: “Aceptar la ayuda de tus padres pero sin agobios. Tú acepta la ayuda y si cuando veas que no, que ya es demasiado, pues les dices: ‘Oye, que mira, que no, que me han dicho esto’, y que lean la hoja ellos”. (Entrevista: orientadora)

Al recomendar a la alumna que use la hoja de instrucciones como herramienta para protegerse en las interacciones intrafamiliares con sus padres, la orientadora muestra así una intención de intervenir de forma indirecta allí donde no puede intervenir de forma directa, en las relaciones dentro de la familia, y de re-educar así también a los padres en cierta medida.

Este intento de transformación del capital social del individuo se manifiesta también, por ejemplo, en una estrategia habitual seguida por la PTSC cuando identifica en un alumno “problemas para relacionarse” o “falta de habilidades sociales”, sea por timidez, introversión o agresividad o, simplemente, por ausencia de control adulto por las tardes: recomendarles la participación en asociaciones donde su socialización esté “controlada” y sus relaciones y prácticas de ocio dirigidas en un sentido percibido como “sano”, positivo:

A lo mejor simplemente un chaval es que por la tarde está solo, y para que no esté solo, pues le llevo a una asociación donde sé que allí le van un poco a *controlar*, son educadores de calle que le van a tener un poco *controlado* si... y que van a hacer *que se relacione bien* y que *vaya con chavales que son... que tienen un ocio sano*. [...] [Hablando de un alumno latinoamericano con problemas de timidez] entonces yo le comenté que era importante que se relacionase con todo tipo de niños, y que se divirtiera y tal, y le organicé una entrevista con una asociación que está por donde él vive, donde hacen actividades de ocio y tiempo libre, y bueno, ahí se quedó. Era un poco simplemente... ese chico es muy tímido. (Entrevista: PTSC)

Siendo la familia un capital social difícilmente modificable, el intento se centra en el capital social que constituyen las relaciones entre pares o con otros adultos o profesionales de la socialización. En ocasiones, ese mismo intento de dirigir y controlar la socialización en el

tiempo extra-escolar puede hacerse a través de los programas de apoyo escolar en el centro (plan PROA)<sup>293</sup>:

[Hablando de un alumno perteneciente a una de las familias más alejadas de la norma escolar] Y bueno, pues se relaciona... bastante... mal porque es muy chinche. Está muy acostumbrado a que la dinámica familiar estén constantemente chinchándose y gritándose y picándose, y entonces él pues lo lleva a todos los sitios. [...] Intentamos que viniese al PROA para que por las tardes se relacionase un poco más, pero también tuvo, tiene muchos problemas para relacionarse con los iguales. O sea, los chavales se meten con él, y él pica mucho también. O sea, es verdad que, que, recibe, pero él también tira un montón. (Entrevista: PTSC)

Esta estrategia de modificación del capital social hacia relaciones consideradas positivas va de la mano, como vemos, con el intento de regular las prácticas de ocio y el tiempo libre de los alumnos fuera del centro o de las horas de escolarización obligatoria, percibidas como desreguladas, como un “descontrol” de efectos negativos en la socialización del individuo que habría que compensar a través de una pedagogización de su socialización extraescolar.

## 2. *La pedagogización de la socialización extraescolar*

Esta estrategia de *pedagogización de la socialización extraescolar*, extensión del modo escolar de socialización a las prácticas del individuo en otros escenarios, puede verse en el intento de modificar una socialización familiar considerada deficitaria y regular las prácticas fuera de la escuela. Así, ante Manolo, un alumno de clase obrera semi-cualificada (padre guardia de seguridad, madre auxiliar de clínica), con una trayectoria escolar errática (dos repeticiones en la ESO y propuesta de derivación a PCPI), al que la orientadora atendió dos cursos antes y juzgó “descentrado” y “descontrolado”, con “dificultades de aprendizaje” (sin que quede claro cuáles), ésta le dio unas pautas relativas al sueño, en una lógica de

---

<sup>293</sup> Este uso del programa PROA para fines distintos del objetivo original de dicho programa (el refuerzo académico, multiplicando las horas dedicadas a la acumulación de capital escolar) vuelve a llamar la atención sobre la necesidad de estudiar las apropiaciones, modulaciones y usos sociales diversos que hacen los actores de las políticas y programas públicos en contextos concretos.



gobierno del tiempo y del cuerpo, y relativas al trabajo escolar en casa, en una lógica de disciplinamiento:

[Al ser un caso atendido hace dos cursos, recurre a sus notas para hacer memoria] [...] que no se echara la siesta, o sólo media hora, y que se durmiera a las once de la, de la tarde, a las once como tarde. [...] Luego, "apuntar los deberes en la agenda". Luego ya "estudiar dos horas", tal. "No salir a la calle mientras que suspenda". Es decir, descontrolado. Y luego, "estudiar siempre antes de ponerse al ordenador. No ver la tele o el ordenador más de dos horas diarias". Pues si le tuve que decir esto... pues imagínate. ¿Vale? (Entrevista: orientadora)

Estas orientaciones escolares o pedagógicas buscan regular el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, oponiendo la calle o el ordenador a las tareas escolares, subordinando el tiempo de ocio al tiempo de trabajo.

Además, las orientaciones escolares o pedagógicas que suele dar la orientadora a los alumnos y a las familias ("[...] yo siempre que vienen aquí pues hablamos de estudio, lógicamente. De cuestiones personales y de estudio"), suelen consistir en un repertorio limitado de *instrucciones de estudio*: leer en voz alta (en un caso de dificultades verbales y en otro "de comprensión"), indicaciones sobre horas de estudio fuera del centro (caso de Alicia, la alumna "desmotivada", y de Manolo, el alumno "descontrolado"), control de agenda, etc. Se trata de instrucciones pedagógicas prácticamente iguales a las que dan los docentes en clase –que suelen caer en saco roto– y, por tanto, de una estrategia de refuerzo del modo de socialización escolar. No obstante, estas instrucciones pedagógicas, en forma verbal o formalizada en la hoja de instrucciones, expresan más el ideal de la educación escolar y del buen alumno que se quisiera obtener (los "hábitos de trabajo" que se asume debería tener), que la realidad de los efectos de dichas recetas, que se puede anticipar, al quedar la esfera doméstica fuera del control de los agentes escolares, llena de resistencias<sup>294</sup>. Si, como ella misma señala, no hay gran seguimiento después, a menos que se trate de un caso "difícil" ("Y luego el seguimiento, el seguimiento que podamos. En general, el seguimiento lo hace el tutor. A no ser que sea un caso difícil, que lo sigo haciendo yo"), estas indicaciones pueden caer fácilmente en el vacío y no ser practicadas

---

<sup>294</sup> Aunque, como hemos visto, también a la hoja de instrucciones se le pueden dar diversos usos sociales más allá del objetivo declarado de servir de guía para la disciplina de estudio de los alumnos, como en el caso de citado de Alicia, donde se plantea su uso como herramienta para protegerse frente a unos padres juzgados demasiado "exigentes".

por los alumnos (sobre todo si recaen sobre la propia responsabilidad del alumno o se apoyan en una frágil alianza con los padres, que pueden adherir verbalmente a las exigencias escolares pero no tener los medios temporales o culturales para asegurar su aplicación)<sup>295</sup>.

### 3. *La modificación de los estilos de vida de las familias más desfavorecidas y la dramaturgia de la intervención*

Pero los intentos de modificar las prácticas domésticas y de socialización familiar no se quedan en las instrucciones de estudio. En el caso de las familias más alejadas de la norma escolar o en situación de exclusión, más desposeídas de capital económico y escolar y en condiciones de vida más precarias, llegan, de hecho, a tomar por objeto de intervención las prácticas más íntimas, relativas a la higiene y el cuidado del propio cuerpo. En este sentido, el intento de resocialización va más allá del simple cumplimiento de las exigencias escolares para adentrarse en una labor casi de “civilización”, basada en la modificación de estilos de vida percibidos como indignos o incapaces de cumplir los mínimos civilizatorios. La PTSC relata así, por ejemplo, su intervención en el caso de Andrés, un alumno de primero perteneciente a una de estas familias, por problemas de higiene:

Sí, intentamos un poco hacer que no sea ella [*la madre*] la única responsable de llevar la familia, todo el tema, por ejemplo, de la higiene, que sean ya también los tres hijos responsables de su propia higiene, para que ella no se agobie, porque es una mujer que se angustia mucho con todo... Y bueno, pues con Andrés hemos trabajado un montón. A ver... *Nos hemos metido en su intimidad, vamos, le hemos preguntado cuántos calzoncillos tiene, cómo los lava, qué hace cuando se los quita.* Sí, con esta familia hemos trabado mucho. (Entrevista: PTSC)

El tema de la higiene es percibido como uno de los más difíciles y “delicados” de tratar, probablemente porque implica una intromisión, una injerencia directa en lo más íntimo,

---

<sup>295</sup> Puede verse, en este sentido, el trabajo de Martín Criado *et al.* (2014) sobre las prácticas de socialización de las familias más alejadas de la norma escolar a partir de un trabajo empírico cualitativo en Andalucía. De ellos tomamos este concepto de “familias más alejadas de la norma escolar”, que reunirían las siguientes características: desposesión de capital escolar de los padres, sin apenas aumento del mismo de una generación a la siguiente (a diferencia de otras fracciones de la clase obrera); ausencia de ingresos regulares e inseguridad material; residencia en zonas precarizadas del espacio urbano y escolarización en centros con altas tasas de fracaso y absentismo; elevada fecundidad relativa.

aunque muy medida y pensada por parte del profesional para que no sea vivida como tal. En este caso, además, al intervenir una representación de la madre como persona de carácter débil, incapaz de “responsabilizarse” de las prácticas de higiene de sus hijos, la intervención se dirige a los hijos, esperando que sean ellos quienes, adoptando actitudes adultas más temprano que sus iguales, madurando y creciéndose en la adversidad, a su vez transformen la familia.

En ocasiones, los profesionales de la intervención emplean con estas familias un modo de intervención semi-pedagógico que pretende usar la explicación racional como método de cambio de los individuos (similar a los propios “sermones” de los profesores recordando las normas escolares). Hablando de Elena, una alumna de primero también perteneciente a una de las familias más alejadas de la norma escolar y en riesgo de exclusión social, la orientadora relaciona el supuesto “desorden” de la niña con el “desorden” de su familia –calificación producto de la distancia entre el modo de vida de estas clases desposeídas y el modo de vida de clase media considerado “estándar”– y describe un intento (fallido) de intervención del modo de vida familiar:

Luego, en la forma de vestir y en la higiene también repercute. Y la niña está como muy... como, como muy descentrada, como muy descentrada. O sea, y no para de hablar en la clase, no para de moverse y no se centra en las cosas, es muy desordenada. Bueno, ¿cómo será el desorden que tienen, que varias veces cucarachas han salido de la cartera! Lo sabes, ¿no? Y Belén ha hablado con la madre y los otros. Yo hablé con... La tutora y yo hablamos con la madre para explicarle que no debía acostarse a la una, que se tenía que duchar, que tenía que traer la cartera colocada y todo en orden, la tendría que colocar por la noche, que tenía que trabajar un poco por la tarde. La madre: “Sí, sí, sí...”. (Entrevista: orientadora)

No obstante, el recurso a la explicación se redobra con un cuidado especial en las formas, buscando neutralizar las posibles tensiones que puede generar el intento de intervención en cuestiones privadas. Cuanto más “delicado” se considera un problema, mayor es el énfasis en el manejo de las impresiones en la interacción con los sujetos intervenidos, en la gestión de lo que Goffman (1959) denomina la *fachada*. La intervención adopta así una dimensión teatral de actuación y manejo de las impresiones muy fuerte, especialmente cuando se trata de cambiar actitudes en los propios padres, las relaciones intrafamiliares o prácticas muy íntimas, cuestiones que en principio aparecerían como fuera de la esfera de acción de la institución escolar.

Esta *dramaturgia de la intervención* se ve claramente, por ejemplo, cuando la PTSC describe su división de roles con una profesora de apoyo en el caso de Andrés, una haciendo de “poli bueno”, la que tiene más cercanía y confianza con él (la profesora de apoyo), y otra de “poli malo” (la PTSC), poniéndose “seria”, en este caso apelando a la autoridad simbólica de la ley para “imponer” al alumno, y haciéndole firmar un documento. Pero también en el tacto empleado en el intento de modificar sus prácticas de higiene:

Le llamamos, en este caso, tiene muchísima relación con su... con su profesora de pedagogía terapéutica y entonces le hicimos las dos para que, a mí me tiene como un poco más, hacemos las dos de poli bueno y poli malo. Ella es la poli bueno, es más suave y tal, y por ejemplo con el tema del absentismo, yo me puse ya bastante seria. Le hablé de la ley, le hice firmar un documento de las consecuencias de absentismo y tal. Con el tema la higiene, que es un tema muy muy, complicado de tratar, ahí ya todo como muy suave intentándole [hacer] ver que no nos estábamos metiendo en su vida, que no pensábamos que lo hiciese mal, pero que era para ayudarle, que ya tenía una edad... O sea, le preguntamos, cómo era su armario, cuantos jerséis tenía, qué hacía, cómo lavaba, si olía la ropa. Un poco es meternos ya, cómo se duchaba, si se frotaba, si utilizaba jabón. Sabes, esta familia está yendo a comer a un comedor social, o sea que es de las familias más desfavorecidas que tenemos en el centro. (Entrevista: PTSC)

Esta búsqueda consciente y estratégica de gestión de las impresiones en la interacción<sup>296</sup> parece caracterizar a su modo de intervención y tiene que ver con la percepción de que se están tratando temas delicados, que afectan a la identidad e intimidad de las personas, y de que hay que actuar con sumo cuidado para no generar resistencias en los sujetos. Lo mismo ocurre en el caso de Elena y su familia, donde también se evidencia la anticipación por parte de los profesionales de la resistencia que podría suscitar su acción en los padres, si éstos la percibieran como una forma de insulto o descalificación moral, generándoles un sentimiento de ilegitimidad e indignidad:

Entonces un poco intentando ver, mostrar a los padres que les queremos ayudar, que no estamos ni diciendo que son malos padres, ni que son unos guarros, ni nada de eso, pero

---

<sup>296</sup> Como señala Goffman, en la interacción social está siempre implicada una presentación de sí y un manejo de las impresiones ante los demás, pero este manejo no es necesariamente consciente e intencionado, lo que implicaría suponer que los agentes sociales son actores racionales y cínicos (Goffman, 1959). Como se ve en los *verbatim*, en el caso de estos profesionales una parte del manejo de las impresiones en la interacción con los intervenidos sí es consciente y buscado, especialmente en los casos considerados “delicados”, pero ello no quiere decir que lo sean todas sus interacciones en todos sus aspectos (al contrario, el ejercicio prolongado de la actividad en contacto con otros favorece, sin duda, la adquisición e incorporación de rutinas de trabajo y formas de actuar, haciendo que en la urgencia de la práctica no sea necesario estar anticipando y midiendo todas y cada una de las impresiones).

que eso [*la cuestión de la higiene y, en concreto, la anécdota de las cucarachas en la mochila*] es motivo para que sus hijas sean rechazadas. (Entrevistas: PTSC)<sup>297</sup>

Dado que las intervenciones tocan estos temas personales, *a priori* fuera del ámbito de acción de la escuela, el modo de intervención es a través de la palabra y la persuasión, de consejos y orientaciones laxos, a través de negociaciones y búsqueda de “acuerdos” con los alumnos y familias para que adopten ciertas prácticas de control, pero sin garantía de éxito:

Yo he tenido entrevistas con ella [*la madre de Elena*], no sé, muchas veces, y su discurso es tremendo, es imposible además, intentar organizar la información, intentar llevarla por donde tú quieres para conseguir acuerdos [...] (Entrevistas: PTSC)

En repetidas ocasiones, como hemos visto, en los casos percibidos como más “difíciles” aparece la idea de que, ante la imposibilidad de modificar la situación familiar, el propio individuo se “responsabilice”, deba madurar antes de tiempo en un contexto desfavorable y hacerse cargo él mismo de su propia situación: que el individuo se crezca en la adversidad, se autodiscipline escolarmente, como única oportunidad de obtener la salvación escolar:

Entonces, bueno, sus padres están divorciados, él vive con el padre, pero él quiere vivir con la madre. [...] Entonces, los fines de semana va a ver a la madre, y entre semana está aquí con el padre, que pasa bastante de él, y que a nivel académico no tiene ningún seguimiento. Entonces trabajé un poco con él para que se hiciese responsable de sus propios estudios. Que era una pena que tenía catorce años o quince, y que no había nadie que le controlara, pero que lo tenía que hacer por sí mismo. Y bueno, la verdad que reacciona bastante bien. (Entrevistas: PTSC)

Por último, los propios profesionales socioeducativos del IES son conscientes de las limitaciones de su trabajo y de los efectos limitados de sus intervenciones, percibidas en muchos casos, especialmente en los más “difíciles” o “graves”, como insuficientes para inducir transformaciones en los individuos o familias. Ocurre así, por ejemplo, cuando la dificultad para compensar, a pesar de la multiplicación de las prácticas de encuadramiento, se manifiesta en la pugna con otras “influencias” percibidas como negativas y más fuertes

---

<sup>297</sup> La experiencia de la pobreza implica con frecuencia un sentimiento de vergüenza a la hora de pedir o recibir ayuda, lo que puede vivirse como una humillación, como un hecho estigmatizador al que los sujetos pueden responder con estrategias de ocultación o manifestaciones de orgullo (Serrano *et al.*, 2013), especialmente si, como en este caso, se trata de cuestiones íntimas que pueden leerse como un ataque a su propia identidad y legitimidad como padres.

que la del personal del instituto (positiva), o ante la acumulación de desventajas en sus intervenidos:

[...] yo le hago el seguimiento así como ahora, en el momento que la veo que tiene algún problema y tal. Lo que pasa que no ha valido nada de lo que aquí, de lo que yo he ido... (Pausa) No ha valido lo suficiente lo que hemos hecho para que ella *se adapte al instituto* y *se adapte a los estudios de la ESO*. [...] Bueno, somos una referencia positiva, pero no suficiente para compensar. (Entrevista: orientadora)

Y nada, pues que hay veces que no se consigue nada, porque hay veces que son conflictos tan profundos que tienen... están tan relacionados con el ambiente y con lo familiar que, por mucho que quiera el chaval o por mucho que le proponga yo cosas, pues no se puede. Y, sin embargo, hay otra veces que es, con dos sesiones ves que hay mejoras y es muy satisfactorio. (Entrevista: PTSC)

#### D. Derivaciones fuera del campo escolar

La práctica de la derivación supone una *doble delegación y externalización*: en primer lugar, del equipo docente a los profesionales, y, en segundo lugar, de éstos a instancias y profesionales externos. Aunque no aparezca como “intervención” a ojos de los profesionales, puesto que la solución queda en manos de otros actores e instituciones, no deja de ser una actividad que forma parte de sus rutinas y que tiene un efecto en la carrera moral de los alumnos “con problemas”.

El término “derivación”, proveniente de la jerga médica, es ampliamente usado en la vida cotidiana del centro, especialmente por los técnicos socioeducativos. Aunque puede referirse a actividades bastante dispares, todas ellas tienen en común esa delegación y externalización a distintos niveles. En el centro, se usa tanto para referirse al hecho de remitir casos de alumnos con problemas diversos a otros profesionales (ya sea dentro del propio centro o del centro hacia fuera), delegando en su criterio la solución, como para la asignación a programas educativos fuera del tronco común de la educación obligatoria (ACE, PCPI). Incluso dentro de la primera clase de derivaciones, las situaciones son muy diversas, incluyendo tanto traslados definitivos fuera del instituto a otras instituciones como la atención puntual de determinados casos “especiales” por otras instituciones sin dejar el

instituto. Cada una de estas derivaciones tiene sus procedimientos e implica una cierta división del trabajo entre instituciones y agentes.

#### El alumno "más difícil que tenemos"

El alumno definido por la orientadora como el "más difícil" lo es porque acumula toda una serie de desventajas o déficits: se une el "absentismo" con sus "necesidades especiales" y su situación familiar (clase popular con dificultades económicas), situándole en lo más alto de la jerarquía de "dificultad" (o lo que es lo mismo, en lo más bajo de la jerarquía de alumnos o de educabilidad) desde el punto de vista del equipo y, con ello, en situación de inminente externalización.

"[...] el viernes envié un informe de un alumno *de integración*, que es un alumno con muchas dificultades. No sé si lo habrás oído tú, Alejandro. Que *viene por aquí, viene y no viene. Viene y se va, y se escapa*, y tal. *Es un alumno muy difícil, el más difícil que tenemos*. Pues he hecho un informe, y para hacer el informe *le he hecho un test de inteligencia, para determinar si él es retrasado o no. A mí no me ha salido retrasado, pero sí me ha salido con necesidades educativas especiales, porque tiene trastorno del comportamiento y déficit de atención e hiperactividad*. Entonces, como aquí no se adapta porque no viene, y si viene se escapa, y viene poquísimo y la familia, tiene una familia desestructurada, ¿no? Entonces claro, la familia le justifica, no le trae, en fin, no le controla, no puede controlarle. Entonces, le he tenido que hacer un informe. Me lleva horas hacerle el test, y horas hacer el informe, y esas horas salen de casa. Las del test no, se lo hago aquí. Pero las horas del informe salen de casa. [...] Entonces, he mandado el informe a la Dirección Provincial, a Madrid capital, y a la Comisión de Escolarización. Y ahí, según el informe, ellos, hemos pedido cambio de centro, a un centro de educación especial, que está aquí en Entrevías. El padre, por supuesto, ha firmado que estaba de acuerdo. Entonces, ellos tienen que determinar si lo escolarizan allí este año, o lo escolarizan al año que viene, o no."

(Entrevista: orientadora)

Las derivaciones por asignación a programas escolares segregados de la ESO se dan cada año de una forma recurrente, aunque puedan variar las proporciones levemente de un año a otro. Se trata, por tanto, de una práctica de externalización integrada en los propios rituales de evaluación escolar de los docentes y en la rutina de trabajo del departamento de orientación. Las derivaciones a agentes externos al campo escolar son más específicas y pueden darse en distintos momentos del curso según las demandas de intervención. Pueden tener un carácter más informal (recomendar a una familia pedir cita para su hijo/a en Salud Mental, concertar una cita con una asociación de ocio y tiempo libre para un alumno con "problemas para relacionarse" o sin vigilancia adulta por las tardes, recomendar un psicólogo privado, etc.) o pueden exigir, en algunos casos, la movilización

de procedimientos burocráticos más elaborados y/o el establecimiento de una relación más estrecha entre profesionales. Es lo que ocurre con los casos que suelen requerir informes específicos de la orientadora: las derivaciones a Centros de Educación Especial (para aquellos ACNEE que se considera que no pueden seguir en un centro ordinario o que requieren una atención más específica), a Centros Base (para la calificación oficial de la discapacidad) o a Salud Mental (para diagnóstico y tratamiento más específico de posibles trastornos psiquiátricos).

Tanto la PTSC como la orientadora describen las derivaciones a agentes externos al campo escolar como una de las estrategias que emplean cotidianamente para enfrentarse a los casos que les son remitidos. Entre ellas dos, que son los *gatekeepers* que contactan y median con agentes de otros campos e instituciones en las fronteras con el campo escolar, se dividen el trabajo de mediación y derivación-externalización en función de los públicos y problemas que atienden y de sus competencias profesionales.

### 1. *La derivación a Servicios Sociales*

Cuando tienen que ver con los Servicios Sociales (por “cuestiones familiares, económicas, de no cumplir la... de *descuido de los menores*”), caen en el ámbito de competencia de la PTSC, que funciona como su contacto en el centro, detectando y derivando casos de menores “en riesgo”, satisfaciendo las demandas de información por parte de los Servicios Sociales, haciendo el seguimiento de los casos de menores en “acogimiento familiar”, abriendo protocolos de absentismo y delegando en los Servicios Sociales los casos en que no pueden “hacer más” desde el centro, etc. Estas derivaciones a Servicios Sociales suponen a su vez una *burocratización* del caso, en el sentido en que pasa a ser gestionado ahora por profesionales del campo burocrático (en concreto, del subcampo de la “infancia vulnerable”), que a su vez puede derivar en determinados casos en una sanción económica (como es sabido, la no escolarización de los hijos puede acarrear la retirada de ayudas sociales o la sanción económica a los padres) o en una *juridicización*, cuando están implicadas responsabilidades penales y el caso pasa a ser competencia del campo jurídico.



La PTSC funciona, por tanto, como *gatekeeper* en el centro de estos procesos de derivación al campo burocrático, intentando, por ejemplo, en el caso del absentismo, *limitar* el recurso a la burocratización en los casos en que se percibe que se puede negociar con las familias un compromiso de escolarización o en los que se puede poner en peligro su ya precaria situación económica (cuando las familias dependen de ayudas sociales –Renta Mínima de Inserción– para subsistir). Pero también puede tratar de acelerar ese recurso a la burocratización cuando estima que no hay más posibilidades de negociación o intervención desde su posición, modulando y redefiniendo así el protocolo oficial en función de la negociación práctica del caso por caso y de los condicionamientos y dilemas morales que se plantean al profesional<sup>298</sup>:

Pues el absentismo, hay un protocolo. Entonces primero son las actuaciones por parte del tutor, pues que no viene, llamas a los padres, que no viene, sigue sin venir. Yo le doy una carta donde solo tienen que poner la fecha para citarles y te hacemos una entrevista las dos con los padres, donde se les informa de la obligatoriedad de que vengan tal, tal, tal. Si aun así sigue faltando entonces ya le mando yo una carta sola, más seria, donde ya sí que se le habla de las consecuencias que puede tener. Y si aun así sigue faltando, abro yo un expediente que se lo mando a la Junta Municipal de Vallecas, donde allí hay unos educadores que van a las casas, tal, cual. Y si aun así no ocurre nada, no acude al centro, ya hay sanciones económicas, retirada de las ayudas sociales, etc. O sea es como una serie de pasos, entonces cuando ya los tutores han hecho unas cuantas llamadas, no han podido contactar con ellos, o no les han hecho caso, pues entonces ya intervengo yo. [...] Supuestamente cada centro tiene... que especificar el porcentaje de faltas para considerarlo ya absentismo, ¿no? Pero es que eso a mí me parece un poco... irreal, porque es que yo creo que lo más importante es el sentido común. Pues si hay un alumno que de repente tiene... diez faltas, pero es que sabes que no va a venir ya, porque les conoces del año pasado, pues ya empiezas a llamar y ya la carta la haces desde el principio. Mientras que si es algo extraño, pues das muchas más posibilidades. [...] Yo desde luego, soy más de esa opinión, que de, pues en cuanto tenga un 20% las faltas, se le abra el protocolo de absentismo. Pff, no. Porque, es que depende. A lo mejor es injusto, pero, es que los casos son totalmente distintos. Hay chavales que desde, ya en septiembre se sabe que son absentistas porque es que se sabe, y hay otros que no. Que son circunstancias, que pueden cambiar, que es verdad que pueden estar desmotivados, pero si les apretamos un poco pueden venir, entonces bueno, vamos allí. Si es que esto es, con cada uno una cosa, hay veces que está mal, pero es que... [...] Hay chavales, o sea, normalmente el expediente se tiene que abrir con todo lo que te he dicho, o sea, llamadas, cartas, entrevistas, pero hay

---

<sup>298</sup> Para un estudio cualitativo de las apropiaciones y modulaciones de los protocolos de absentismo y el papel de los profesionales de la intervención más allá de los propios centros, puede verse el trabajo de Río (2011). Aquí no entramos en el detalle de las complejidades en la gestión del absentismo y nos limitamos al papel de la PTSC, que se sitúa dentro del centro escolar, a diferencia de otros profesionales que realizan un trabajo más “de calle”, como trabajadores sociales o educadores.

algunos que es que, si no nos cogen el teléfono, no nos han contestado a las, pues, supuestamente hay que hacer muchísimo más, pero ¿qué más podemos hacer? Pues ala, la abrimos el protocolo, que ya las técnicas de absentismo sí que van a las casas, les dejan las cartas y tal, y ya, pero para qué vamos a esperar más, es absurdo. [...] En cada distrito, en cada Junta Municipal está la... si no sé cómo, la... los técnicos de absentismo. Y ellos son los responsables, tienen adscritos algunos colegios o institutos y entonces son ellos los que ya van a las casas, a hablar con las familias, les cita la Junta Municipal. Tienen ya unas conversaciones bastante más serias. Ya no es a nivel educativo, es ya más a nivel de Ayuntamiento. Eso asusta más. Ellos sí que pueden derivar a fiscalía de menores, son los que pueden poner las sanciones, pero vamos, nosotros no. Ellos pueden poner las sanciones, económicas. (Entrevista: PTSC)

En este sentido, parte de la actividad de los profesionales socioeducativos de los IES se sitúa en un *espacio mixto* (Pinell, 2012) donde deben vérselas con distintos agentes del campo burocrático para enfrentarse a determinados problemas (por ejemplo, casos de familias de las fracciones más desposeídas de las clases populares, consideradas “en riesgo”, atendidas a la vez por la PTSC en el centro y los Servicios Sociales a través de Centros de Atención a la Infancia o Equipos Técnicos del Menor y la Familia; o casos de “absentismo” reiterado, como hemos visto). En este espacio, tienen no sólo un papel de detección de casos y derivación, sino también de mediación y negociación entre los intereses y exigencias contradictorias de docentes, familias y agentes externos.

## 2. *Psicologización y medicalización*

Cuando las derivaciones a agentes y campos externos implican la redacción de informes psicopedagógicos y la recopilación de información más amplia y exhaustiva, a veces acompañada de la aplicación de tests, caen en el ámbito de competencia de orientadora. Estos casos, aunque no sean muy frecuentes, son percibidos como “delicados”:

[...] no hago muchos informes porque no es tan necesario, tenemos 960 alumnos, y a lo mejor puedo hacer cinco al año. Durante el curso. Pero me lleva mucho tiempo, porque no es solamente el informe, es la prueba, el informe, entrevistas con la familia, con el niño, varias entrevistas con los tutores, con los profesores, recogida de información, me lleva mucho trabajo. Y esto además *es muy delicado, porque esto realmente, tú tienes mucha responsabilidad* porque tienes que valorar, y proponer a un alumno su modalidad. Entonces claro, no... *tienes que tener cuidado de no equivocarte. Pero, en cualquier caso, si te equivocas, también es verdad que tú trabajas con otros profesionales.* (Entrevista: orientadora)

A diferencia de las derivaciones más rutinarias a programas escolares segregados de la ESO, donde la decisión de derivación es tomada por el equipo docente y sin necesidad de movilización de un diagnóstico experto, en estos casos, donde el peso de la decisión y el diagnóstico –así como la responsabilidad legal– recae en la orientadora, la responsabilidad individual de la profesional es más resentida subjetivamente. En ambos casos, el carácter colectivo del trabajo de definición y construcción del juicio contribuye a descargar al profesional de la sensación de gravedad de la decisión que conlleva la conciencia de estar decidiendo algo fundamental en la vida de un individuo, y a dotarle de la seguridad personal para tomar –en tanto representante de un criterio compartido por un equipo, sea el equipo docente o los profesionales del departamento de orientación– una decisión con resultados inciertos. De fondo puede estar interviniendo también el conflicto entre esquemas de percepción y acción o legitimidades opuestas: la que parece desprenderse de la práctica, de las “necesidades” y dificultades “reales” del individuo en el contexto escolar, y la del ideal “inclusivo”, de evitar la segregación y el “quitarse de en medio” a los alumnos difíciles.

En estas actividades de diagnóstico experto, recopilación de información y administración de pruebas y producción de informes, es donde las actividades de los orientadores se hibridan más claramente con las de los psicólogos o psiquiatras: realizan un diagnóstico propio, aunque sin la misma validez científica que los de los profesionales acreditados para ello (diagnóstico psicopedagógico, sin estatus de diagnóstico psicológico ni médico); emplean técnicas como tests, que no parecen emplear más que cuando les son requeridos o tienen sospecha de discapacidades o trastornos no diagnosticados (dislexia, déficit de atención, inteligencia)<sup>299</sup>. El estatus semi-experto del diagnóstico de la orientadora –de puertas adentro diagnóstico experto/dominante, de puertas afuera diagnóstico profano/dominado–, queda claro cuando habla de las pruebas realizadas para determinar un posible “déficit de atención”, relativizando los resultados de sus propias pruebas y situando el diagnóstico legítimo en manos de los psiquiatras:

También hago informes para determinar si tienen déficit de atención. Pero yo, en los informes, planteo que puede tener déficit de atención según la prueba que se le ha dado, y según el... según la prueba que yo le hago, y según la situación del alumno, que me la

---

<sup>299</sup> Aunque, lógicamente, si se recurre a una prueba específica es porque hay un diagnóstico intuitivo anterior y de ésta se espera la confirmación “objetiva”.

cuentan los profesores y la familia, y el propio alumno. Entonces, de todos esos datos yo digo: "Bien, todo esto indica que tiene déficit de atención", pero luego quien lo tiene que valorar es la... es Salud Mental. (Entrevista: orientadora)

En este caso, la división del trabajo entre profesionales y campos y su desigual legitimidad implica que la última palabra del diagnóstico la tiene Salud Mental (es decir, el psiquiatra). Al definirse el problema del alumno como un trastorno psiquiátrico (*medicalización*), la competencia en su determinación es del médico, aunque el seguimiento en el contexto escolar deba hacerlo la orientadora (como veremos, con las contradicciones que ello genera). Además, la producción de su diagnóstico semi-experto descansa, como se ve, además de en la administración de pruebas o tests específicos, en un trabajo de "investigación" recabando información de distintos actores (sobre todo el juicio escolar, pero también el juicio familiar y el del alumno), por tanto, en una actividad colectiva de producción del juicio sobre el caso, que ella sintetizará, filtrando y otorgando más o menos peso a las distintas informaciones recibidas del resto de actores. Este proceso colectivo de construcción del diagnóstico psicopedagógico sería algo a estudiar más detenidamente a través de estudios más específicos.

Los orientadores funcionan así como *gatekeepers* a la hora de promover o bloquear una psicologización o medicalización mayor: reciben a los alumnos que otros "detectan" como con problemas; evalúa los casos, hacen su "evaluación psicopedagógica", acompañada según el caso –según se perciba la dificultad y se concrete o no la sospecha de algún tipo de trastorno psíquico o discapacidad– del uso de tests o pruebas específicas (sin valor definitivo, como admite la orientadora, la certificación de estas cuestiones siendo competencia de otros profesionales con la autoridad experta socialmente reconocida); a través de la derivación a psiquiatras o psicólogos. Reciben, así, a los casos "sospechosos" y actúan como *filtro*, ejerciendo una *selección* de los mismos. Valoran la necesidad de una derivación más intensa que implique un traslado del alumno a otra institución o un tratamiento psicológico o médico que vaya más allá de las medidas pedagógicas institucionalizadas (programa de integración, apoyos individualizados de profesores de pedagogía terapéutica), se trate, por ejemplo, de la asistencia a un centro de rehabilitación en horario extraescolar (como en el caso de Juan Antonio, un alumno con necesidades educativas especiales del grupo de primero) o de la atención psiquiátrica y la administración de medicación específica (como en el caso de Lucas, un alumno de primero con diagnóstico

de TDAH desde educación infantil y medicado); u otras medidas menos intensas, como la solicitud de una calificación de la discapacidad o la inclusión en un programa de “atención a la diversidad” dentro del centro.

Pero también tienen los orientadores, en estos casos de psicologización y medicalización, un papel de mediación entre campos y agentes, entre docentes, familias y agentes externos con intereses y exigencias distintos y a veces contradictorios. Por ejemplo, en los casos en que la derivación no implica traslado a un centro específico y no suponen, por tanto, una externalización total del alumno sino sólo de la atención a su dificultad “especial”, una vez medicalizado el caso, es decir, categorizado según categorías médico-psiquiátricas y atendido por un especialista, éste sigue requiriendo una atención y un seguimiento más o menos intenso en el contexto escolar y puede dar lugar a demandas específicas por parte de las familias o los agentes externos.

### *3. Las contradicciones de la medicalización: conflicto de legitimidades con Salud Mental*

El caso de Lucas ilustra, por ejemplo, estas relaciones y demandas a veces contradictorias y tensas entre distintos agentes y profesionales alrededor de un problema medicalizado. Diagnosticado como “hiperactivo” desde la etapa de educación infantil, pertenece a una familia de clase media (madre profesora de universidad, padres separándose en el momento del trabajo de campo) y estuvo escolarizado en un colegio de primaria con buena fama por su carácter innovador (y sin fama de “colegio-gueto”, como otros del distrito). Parte del programa de integración, es un caso conocido por la orientadora y seguido por las profesoras de pedagogía terapéutica. Tras repetir primero, le asignaron a un grupo de refuerzo curricular con objeto de que tuviera más atención. Toma una medicación para controlar sus “nervios” y cada dos años tiene revisión con el médico psiquiatra. En contraste con otro alumno hiperactivo medicado de su misma clase, sus dificultades serían mayores y más visibles y los docentes me lo señalan en varias ocasiones (a diferencia del otro alumno, a cuya hiperactividad no se hizo referencia más que en un par de ocasiones muy puntuales, y que pasaba desapercibido como tal a ojos del

observador, al satisfacer los requisitos escolares de comportamiento y rendimiento y no plantear problemas prácticos al equipo)<sup>300</sup>.

Caso medicalizado desde muy temprano, la legitimidad del diagnóstico y la medicación recae en la autoridad del psiquiatra y éste no aparece en ningún caso cuestionado. Como recomiendan las guías de atención a alumnos hiperactivos para educadores, los profesores sientan a Lucas en primera fila, frente al profesor/a y junto a Juan Antonio (otro alumno de integración), para evitar una mayor distracción. En varias asignaturas, cuentan con el apoyo de profesoras de pedagogía terapéutica que, aunque apoyan a toda la clase, prestan especial atención a estos alumnos. En el caso de Lucas, aparecen tensiones primero entre el profesorado y la madre entorno a la medicación. Los profesores sospechan reiteradamente que Lucas podría no estar tomando la medicación por su comportamiento en clase:

Es el turno de Lucas. La tutora dice que el otro día lloraba porque decía que le están "pasando cosas". "La madre es peor que él", comenta alguien. Preguntan si se toma la medicación. Una profesora dice que no, que a ella le admitió un día que no se la había tomado. Profesor de Matemáticas: "Es muy mentiroso". La profesora de Educación Física resalta su "desorganización" y dice que "tiene un comportamiento de un niño de cuatro años". Profesora de Inglés: "Está malo el pobre". (Diario de campo: observación en junta de evaluación, segundo trimestre)

La sospecha se reitera a final de curso, incluso tras aprobar todas las asignaturas:

La profesora de Inglés dice que a veces él dice que se no ha tomado la medicación y luego la madre dice que sí, que "busca la excusa". Una de las profesoras de pedagogía terapéutica dice que tampoco se fiaría demasiado de lo que diga la madre, que tendería a creerle más a él. (Diario de campo: observación en junta de evaluación, tercer trimestre)

---

<sup>300</sup> El contraste entre estos dos casos, así como con el caso visto más arriba del alumno clasificado como el "más difícil" del centro, muestra la diversidad de casos que se dan tras la etiqueta de alumnos "hiperactivos" y que sería necesario estudiar con más detalle desde la sociología. Sería necesario analizar las controversias científicas alrededor de este "trastorno", los procesos de construcción de los alumnos hiperactivos, la diversidad de situaciones sociales y escolares de los alumnos etiquetados como tales y sus familias, y cómo éstas inciden en su relación con la escuela y en sus formas particulares de hacer frente al problema (asunción o cuestionamiento del diagnóstico y de la medicación, exigencias formuladas al centro escolar, recurso a otros profesionales, etc.). Lo que parece claro, a partir de nuestro trabajo, es que se trata de una categoría que se ha integrado en la escuela, dando lugar a determinadas prácticas de atención en los centros, influyendo en la relación con la escolaridad de alumnos y familias, en la relación entre el campo escolar y el médico a través de la medicalización de las dificultades escolares, y en los propios docentes, que han incorporado en distintos grados la categoría y el estereotipo que lleva asociado y, con frecuencia, no dudan en producir diagnósticos profanos de hiperactividad sin base científica.

Sin apenas información, más que la que ven en clase o les traslada la tutora, los profesores se pronuncian sobre la medicación y tienden a interpretar el relativo “mal” comportamiento de Lucas en clase como una manifestación de su “enfermedad” y, en concreto, de un defecto en la medicación de la misma. La interpretación dominante del equipo es que su comportamiento se debe a que no se toma la medicación, infravalorando otros factores, aunque los citen de pasada (la separación de sus padres o, sencillamente, los factores situacionales, ligados a la construcción de las relaciones y amistades con los pares, que son relativamente conflictivas en su caso), lo que muestra una adhesión dóxica a la medicalización y el hecho de que su diagnóstico psiquiátrico funciona como un estigma, rasgo dominante que explicaría cualquiera de sus comportamientos “desviados”.

Ese curso, además, le habrían subido la dosis de medicación, lo que acarreó la solicitud de *feedback* sobre los efectos de la misma por parte del psiquiatra al centro, a través de la madre:

Por ejemplo, cuando le subieron la dosis. Ella le preguntó a la madre que cómo le veíamos y entonces pues yo hablé con ella. Y le dijimos: “Hombre, pues ahora que le han aumentado la dosis pues le vemos un poquito mejor (*énfasis*), un poquito mejor”. Entonces, bueno, pues parece ser que le viene bien. (Entrevista: orientadora)

Retraducidas las dificultades escolares de Lucas en un problema de medicación, se dan, por tanto, negociaciones alrededor de la misma con la madre y la psiquiatra, así como el equipo docente, con la orientadora como portavoz (que no ve a Lucas en el aula y, por tanto, confía en las impresiones de los docentes), sanciona positivamente la subida de dosis certificando sus aparentes efectos positivos, reconfortando a la psiquiatra en su decisión. Los docentes concurren así, paradójicamente, a reproducir y extender la medicalización del caso (y, con ello, la “injerencia” médica en el campo escolar y en su propio oficio), al tiempo que lo despedagogizan y desplazan las responsabilidades de las dificultades escolares del alumno a un proceso ajeno a su competencia, pero sobre el que no dudan en pronunciarse (exigiendo que se tome la medicación o apoyando la subida de dosis)<sup>301</sup>. La medicación no sólo “calma” al alumno, sino quizá, sobre todo, a los adultos de su entorno escolar y familiar.

---

<sup>301</sup> Podemos encontrar, no obstante, un discurso más “crítico” con la cuestión de la medicación de los niños hiperactivos en una de las profesoras de compensatoria, con amplia experiencia en la educación especial, que, describiendo un caso concreto que sigue, representa la medicación como un paso provisional hasta que el trabajo del alumno sobre sí mismo, con un encuadramiento adulto, le permita pasarse sin ella: “O sea, sí, sí está diagnosticado. Pero esas son cosas que se trabajan. [...] ¿Sabes? O sea, y

Si bien las relaciones con Salud Mental no parecen muy frecuentes, tanto la PTSC como la orientadora las caracterizan como "difíciles", señalando como problema fundamental la asimetría entre ambos, que se manifestaría en la falta de reciprocidad en la solicitud y facilitación de información, que con otros profesionales de la intervención es practicada y asumida como normal:

Claro, la Salud Mental... Lo que hago es que, normalmente, lo propongo a los padres, que pidan cita, y lo que hago es coordinarme con *psiquia*... el psicólogo o psiquiatra. Pero muy poco. Es difícil coordinarse con los profesionales de Salud Mental. Muy difícil. –¿POR QUÉ? –Si te digo la verdad, no lo sé. Excepcionalmente, son así como... No digo que ellos *se*... Pero, entre que están siempre interviniendo, y cuando... y... y que no están muy por la labor de dar información. No en todos los casos, pero que no es fácil la coordinación. Vamos, con Servicios Sociales es directo, es *pim pim, pim pim*, o sea... –ESTÁN MÁS ACOSTUMBRADOS A... Sí, sí, sí. Estamos constantemente transmitiendo información. (Entrevista: PTSC)

Pero esta economía moral de las relaciones entre profesionales basada en un trabajo cercano y de información recíproca, entendida como normal desde la lógica de la intervención socioeducativa, se rompería en el caso de la relación con Salud Mental, donde chocaría con la lógica médica y la distinta legitimidad de ambos campos y sus agentes (con *habitus* profesionales distintos), lo que se ve claramente en el discurso de la orientadora:

O también a los psiquiatras a mí no me suelen traer ningún infor... no me suelen dar ningún informe, ni a los padres tampoco, por escrito, ningún informe, pero a mí sí me piden, o yo lo doy. [...] Que a veces no les resulta suficiente y el otro día, por ejemplo, de otro niño no les resultó suficiente la información que yo le mandé de los tutores y de cómo va el niño y le pidió a la madre que le haga un informe psicopedagógico. Y le digo a la madre: "¿Qué te parece si yo te digo a ti que le pidas a la psiquiatra un informe para mí? ¿Qué te parecería pedírselo a ella, y a ella qué le parecería?". ¿Ella quién es para pedirme a mí un informe? YA. ¿Sabes? Entonces, esto se produce, porque los psiquiatras se consideran... como son más especialistas en Salud Mental que nosotros. Lógicamente. Nosotros no somos especialistas en Salud Mental. Sin embargo, como tenemos a la persona, la derivamos porque decimos: "Esto puede ser de Salud Mental o puede ser de traumatólogo, o puede ser de endocrino", o "llévala al pediatra". Entonces, *como se consideran más especialistas, porque lo son, entonces se permiten el lujo de entrar en nuestra área* y decir: "Dame un informe psicopedagógico, porque sólo así yo puedo seguir trabajando". Yo le digo: "Yo te doy un informe, el que yo considere. Y si lo considero, escrito o hablado. Tú a mí no me tienes por

---

está, está... Tiene un seguimiento médico. Lo que pasa que dices... es una cosa que ya está más que hablada con él. Es un chaval que, digamos que ha madurado muy bien, está madurando muy bien. Entonces, claro, tiene muy claro, digamos, hasta dónde le puede ayudar la medicación o... que en su día se la quitará, según... Él va cogiendo estrategias como adulto. O sea también es una cosa de: en cuanto él aprende a autocontrolarse de forma natural, no hace falta que tome nada" (Entrevista: profesora de compensatoria).



qué decir...". Pero se considera... y siguen. O sea, eso no hay manera de cambiarlo. Pero eso es una laguna que hay en la organización en nuestro sistema, del sistema educativo y del sistema de salud. Es una laguna que hay, o sea que ya está. (Entrevista: PTSC)

El discurso de la orientadora se muestra ambivalente y oscila claramente entre la molestia y la crítica a la actitud de exigencia y superioridad de los psiquiatras, y el reconocimiento de su mayor legitimidad. Ella misma expresa, con otras palabras, la *diferencia de poder y autoridad* existente entre el psiquiatra y el orientador-psicopedagogo, una *jerarquía* simbólica entre distintos especialistas, las competencias y autoridad que les son reconocidas y las tareas que desempeñan (el seguimiento diario del alumno y el lidiar con sus problemas cotidianos recaería sobre los agentes escolares, mientras que el diagnóstico legítimo y las soluciones quedarían del lado del campo médico); diferencia que ella asume como legítima, pero que le molesta por entrometerse en su área y exigirle desde fuera (percibido como injerencia desde la posición más alta entre los especialistas de su propio campo, pero en posición dominada frente a otros –especialistas clínicos–). Lo que interpreta en términos legales-administrativos como una "laguna" del sistema es el producto de unas posiciones sociales y un capital simbólico desiguales, desigualdad propia de un *subcampo* (Pinell 2012), el de la infancia inadaptada, donde se encuentran actores de campos distintos, con reglas distintas y legitimidades desiguales.

Las relaciones con Salud Mental son, por tanto, complejas y paradójicas, y están fundamentalmente marcadas por las relaciones de dominación entre campos y profesionales, en las que el campo médico y sus profesionales gozan de la competencia para diagnosticar problemas y soluciones, así como de la autoridad para solicitar información diversa por parte de los centros sin corresponder con una devolución igual. Si se acepta con naturalidad el diagnóstico y la solución médica por parte del equipo docente, e incluso se puede exigir su cumplimiento al alumno o a la familia, las tensiones emergen cuando entran en choque dos lógicas de intervención y dos legitimidades profesionales distintas y asimétricas, la médica y la socioeducativa (sin por ello generar grandes conflictos, por el mismo motivo).

#### 4. *Límites de la derivación*

Las derivaciones encuentran un límite simbólico en los esquemas de percepción y apreciación incorporados de los profesionales socioeducativos del IES, que seleccionan y filtran los casos que deben ser derivados a otras instancias, pero también un límite material: la capacidad variable de las instituciones y agentes externos para asumir los casos derivados, dependiente a su vez de los recursos materiales disponibles. En ese sentido, por ejemplo, la orientadora se refiere a la saturación de los Centros Educativos y Terapéuticos (CET):

[...] hay uno en Vallecas, donde van los que tienen trastornos psiquiátricos. Entonces, ahí hemos derivado a, de aquí, de aquí del instituto, en los diez años que yo llevo, a dos. Bueno, no a tres. Hemos derivado a más, pero solo nos han admitido a tres. ¿Por qué? Pues porque está súper saturado, porque hay dos o tres centros solo en Madrid, entonces está muy saturado. (Entrevista: orientadora)

La propuesta es del centro, a través de la orientadora como portavoz autorizado, pero la aceptación depende de la institución receptora. En el caso de la derivación a Centros de Educación Especial, una de las profesoras de pedagogía terapéutica se quejaba, a raíz del caso de Alejandro (ver cuadro más arriba), en una conversación con otra profesora de la dificultad para conseguir plaza en el centro público de este tipo que hay en la zona y que hace que deban recurrir siempre a un concertado cuyo precio de matrícula (300€ al mes) se hace difícil de pagar para las familias de clase popular, especialmente sus fracciones más precarizadas y desposeídas de capitales. También la PTSC anticipa, por ejemplo, que determinados casos no podrán ser atendidos adecuadamente por Salud Mental por requerir una atención psicológica más regular de la que le puede ofrecer la sanidad pública en ese contexto local en un momento de crisis:

Y HAS DICHO TAMBIÉN CENTROS... PSICÓLOGOS PRIVADOS. –Sí, también. Porque hay padres, hay familias que... que... que es tan grave que no pueden esperar una vez al mes para que su hijo o su hija sea atendido. Entonces, los que pueden, hacen el esfuerzo y van a privados que les ven todas las semanas. –CLARO. –Es que está funcionando un poquito mal la cosa. (Entrevista: PTSC)

Por tanto, la disponibilidad y saturación de los agentes externos receptores de derivaciones puede condicionar la tendencia a la derivación en los propios centros escolares (y, en este caso, indirectamente frenar una mayor psicologización, que, al contrario, podría verse

intensificada si existieran más instituciones y recursos disponibles). Por otra parte, el recurso a instituciones y profesionales psicológicos puede variar en función de los centros escolares, pero sobre todo de las características sociales de la población que atienden<sup>302</sup>. En el caso de los psicólogos privados, sin duda, como se ve en la cita, el capital económico supone una barrera material clara para las clases populares.

## E. Derivaciones a programas fuera de la ESO

Además de las prácticas más claras de intervención en casos de alumnos “con problemas”, también encontramos en estos profesionales de la intervención otro modo de gestión del fracaso o las dificultades escolares: las prácticas de derivación a programas fuera de la ESO. Estas prácticas, no obstante, forman parte de un conjunto más amplio de prácticas formales e informales de orientación escolar que se dan en el día a día del centro y, particularmente, en determinados momentos de la educación secundaria, como el final del primer ciclo: frontera institucional que se va a convertir en frontera social y momento clave en la diferenciación de trayectorias y la producción de destinos escolares.

Al final de segundo de la ESO, los profesionales del departamento de orientación del centro, tienen un papel fundamental a la hora de coordinar, supervisar y certificar la selección, externalización y distribución del alumnado que tiene lugar en ese momento entre las vías segregadas de la “ordinaria” (diversificación, PCPI, ACE). Ellos se encargan de la centralización de las propuestas, la comprobación de la adecuación de criterios y “perfiles”, la investigación y negociación en los casos donde las decisiones son inciertas y la elaboración de listas definitivas de alumnos asignados a programas específicos (dentro y fuera del centro)<sup>303</sup>.

---

<sup>302</sup> Este es un tema que no se ha estudiado desde la sociología de la educación española y que sería de gran interés abordar para comprender con más profundidad los fenómenos de psicologización y medicalización de las dificultades escolares y su papel en la construcción de desigualdades, como muestran algunos estudios realizados en Francia (Pinell y Zafiroopoulos, 1983; Morel, 2010; Morel, 2014).

<sup>303</sup> En el caso estudiado, esta actividad la realizan fundamentalmente la orientadora y la PTSC. El mediador colabora con ellas en la elaboración de las propuestas de alumnos para ACE o PCPI, ya que buena parte de los propuestos, especialmente para ACE, son de etnia gitana, aportando su criterio y mediando con los padres para convencerles de la bondad de la propuesta-decisión del centro.: “Apoyo a... a Belén, la

## 1. *Orientación formal e informal y selección escolar*

No obstante, este proceso de diferenciación que se materializa al final de segundo curso y que dará lugar a la derivación de una parte del alumnado a programas escolares fuera de la ESO y a la distribución de los restantes entre la vía “ordinaria” y la especial (diversificación), es un proceso que viene produciéndose desde bien antes.

El fracaso escolar –entendido como no finalización de la secundaria obligatoria– está presente como posible escolar no actualizado en múltiples interacciones entre agentes escolares a lo largo de todo el curso, de forma más o menos implícita según el caso. En la construcción de las expectativas y la producción del juicio escolar no opera únicamente un enjuiciamiento del presente escolar del alumno, sino que continuamente se producen proyecciones y predicciones, de forma más o menos clara, más o menos intuitiva o incierta según el caso, del futuro escolar –e incluso vital– del alumno (no en vano, Darmon habla de “operaciones de adivinación profesoral”, Darmon, 2012). Desde el primer curso se anticipan las posibilidades de acabar la ESO de los alumnos (nunca puesta en cuestión para quienes van bien, sólo cuestionadas para quien acumula “retrasos”, repeticiones, “malas” actitudes, etc.), si bien estas expectativas se ven obligadas a definirse y se hacen mucho más visibles a lo largo del segundo curso, tanto más cuanto más se acerca el momento institucional del final de ciclo, con las rutinas y procedimientos de selección que lleva asociado.

A la orientación programada, burocratizada, explícita, justamente aquella a la que la institución llama “orientación” (charlas en clase describiendo las distintas opciones en los distintos cursos, asistencia a salones o jornadas de puertas abiertas, uso de software informativo sobre las distintas vías escolares, visita de antiguos alumnos para contar su experiencia, etc.) se une así siempre una orientación práctica, informal, difusa, que se

---

PTSC, en la reuniones con los padres. O sea, ella les explica la orientación de hacia dónde se dirigen y yo apoyo a ella y hablo con los padres delante de ella. [...] Pero siempre apoyando al grupo de profesores. En ningún momento dando yo orientación, porque no estoy para eso tampoco. [...] Eh, por ejemplo, en este último mes [mediados de mayo-mediado de junio], que se ha visto mucho, pues bueno, los alumnos, los padres de alumnos que ‘PCPI, ACE, ¿qué vamos a hacer?’. Al ACE... Al PCPI no se puede llegar, hacemos un ACE, se quedan aquí. ¿Qué perfil tiene el alumno? ¿Qué perfil tienen los padres? Pues ya te digo” (Entrevista: mediador).

produce a través de interacciones cotidianas, expectativas y jerarquías simbólicas producidas y reproducidas cotidianamente y de forma no plenamente consciente por una multiplicidad de actores y en diversos escenarios (profesores, profesionales, familia, grupo de pares). A la explicación del sistema educativo “para que vean [...] la proyección que tienen en el futuro, que ellos tienen mucha proyección y que tienen posibilidades y oportunidades de seguir avanzando en los estudios” (entrevista: orientadora), se une la otra cara de la orientación, la que señala los límites y define los destinos escolares.

La orientación en segundo de la ESO tiene ya poco de “orientación”, puesto que se decide por los alumnos y se les convence para seguir la que se considera la mejor opción para ellos, por “sus características”, su “perfil”:

Porque antes lo decidían ellos, pero ahora lo decide el centro [*quién será derivado a PCPI*]. Si alguien dice que no quiere, que no quiere, que no quiere y que se quiere quedar, bueno, se le... O sea, hay... El director se lo... dice: “Bueno, vale, vale”. Y se queda aquí y se vuelve a matricular, pero se matricula en septiembre si hay plazas. Pero ahora mismo no tienen opción. Y a diversificación no tiene opción, porque a diversificación también entran los propuestos por nosotros. Y tienen opción a pedirlo y, si lo consideramos, le decimos que sí. Y si le... si les proponemos nosotros y ellos dicen que no, que no, que no, bueno, pues en última instancia pues se les respeta y es que no. ¿Sabes? Pero no, no tienen opción. (Entrevista: orientadora)

La cercanía del momento en que se materializará la decisión hace que anticipen desde muy pronto las posibilidades de los alumnos, de forma que en la segunda junta de evaluación del grupo de segundo ya pudimos observar cómo el juicio escolar de los docentes se organizaba ya en buena medida en función de las distintas trayectorias institucionalmente definidas y se comenzaban a enunciar las propuestas, siendo algunas más claras y quedando otras más indefinidas y pospuestas hasta la siguiente evaluación. En el tercer trimestre ya detectamos la movilización de los profesionales del departamento de orientación para recabar información de los tutores sobre las listas provisionales de propuestos para cada una de estas vías. A mediados de mayo algunos de los alumnos más “anti-escolares” ya sabían que iban a ser derivados, adelantándose al momento de la comunicación oficial de la decisión del equipo docente. A finales de mayo, un mes antes de la junta de evaluación final del curso, la PTSC y la orientadora reunían las propuestas de los tutores y las valoraban en función de los “perfiles” de los alumnos y los

condicionamientos institucionales<sup>304</sup>. A principios de junio, se convocó a los propuestos a PCPI a una reunión explicativa, donde la orientadora les transmitió y explicó la decisión del equipo, así como les transmitió su definición de esta vía y de las nuevas posibilidades que les ofrecía el cambio a PCPI (una formación más práctica, posibilidad de sacar la ESO a través de módulos voluntarios, posibilidad de acceder a continuación a Formación Profesional). Tras esta reunión, recibió individualmente a alumnos y padres para reiterar las explicaciones y persuadirles de su adecuación para los alumnos propuestos, intentando prevenir las resistencias a la decisión profesoral.

El proceso de selección se decide así fundamentalmente entre el profesorado (juntas de evaluación) y se materializa a través de la alianza entre tutores y orientadora. Una vez tomada la decisión, se traslada a los alumnos y familias, y se negocia si hay resistencias, preferiblemente, como en el caso observado, en el sentido de lograr la aceptación y conformidad con la decisión. El trabajo organizativo de centralización de la información, síntesis de los juicios escolares, comprobación de las compatibilidades de “perfiles” y confección de las listas definitivas, proceso administrativo a través del cual se sintetiza y transforma el juicio escolar del equipo en propuesta oficial del centro, se redobra así de un trabajo paralelo de explicación, persuasión y consuelo de los alumnos que han visto degradado su estatus de alumnos por la decisión.

---

<sup>304</sup> En la entrevista que mantengo con la orientadora en este momento del proceso para hablar sobre los alumnos de los dos grupos que sigo, se da una situación interesante y reveladora de cómo tiene lugar este proceso: en el caso de un alumno de segundo, al yo interesarme por esa clase, se da cuenta de que no “tiene” registrado cuál va a ser su futuro para el año que viene, cuando todo apunta a que se le va a mandar a PCPI (a partir de su historial: edad, número repeticiones); le resulta raro que el tutor no le haya dicho nada (es decir, que lo “normal” es que el tutor lleve el control de eso y se lo traslade a ellos); pero se tranquiliza cuando coge la lista de los propuestos a PCPI y ve que está allí: “Me extraña muchísimo que no haya... no haya dicho nada de él. O sea, no sé qué vamos a hacer con un chaval de dieciséis años que encima va, debe ir suspendiendo mucho. [...] Ay, espera a ver si está para PCPI. Ay, espera, espera un momento, espera. Está para PCPI. Está para PCPI” (Entrevista: orientadora). Es decir, percibe un “desajuste” en el proceso “normal” y se tranquiliza cuando ve que finalmente no hay desajuste y todo sigue el que se considera su curso normal. La sorpresa ante una posible desviación revela así la norma, el procedimiento rutinario institucionalizado en el centro, así como la importancia del tutor en el señalamiento de los candidatos a derivación.

## 2. *La construcción y negociación de casos para derivación*

Al final del primer ciclo de la ESO, en segundo, pueden encontrarse alumnos en distintas situaciones escolares desde el punto de vista de la *norma edad-curso*, que es determinante en la valoración de las posibilidades escolares de los alumnos<sup>305</sup>:

- Alumnos con trece-catorce años (edad teórica) que no han repetido ningún curso
- Alumnos con catorce-quince años que han repetido un curso en primaria o secundaria
- Alumnos con quince-dieciséis años que han repetido dos cursos, en primaria y/o secundaria

En función de su "perfil", definido en términos de los criterios del juicio profesoral (trabajo-esfuerzo, rendimiento, actitud-comportamiento, capacidad), de la situación escolar del alumno y de las constricciones institucionales implicadas en los requisitos para formar parte de programas especiales dentro y fuera del centro, se negocian las propuestas, primero provisionales, luego definitivas, de vías a los alumnos.

La *edad* del alumno se revela en este momento, desde el punto de vista de los profesionales del departamento de orientación, como un criterio fundamental de juicio: su edad en un determinado curso condensa y sintetiza, desde el punto de vista del juicio escolar, su trayectoria anterior y sus posibilidades escolares. Así, los alumnos con quince años, dobles repetidores que cumplirán dieciséis el curso siguiente, parecen considerarse por defecto candidatos a la externalización vía PCPI:

ENTONCES, SONIA ESTÁ PENSANDO QUÉ HACER EL AÑO QUE VIENE, ¿NO? –No, pensando no, no. Es que no... Es que ella no la va a pens... Es que ella no lo piensa. O sea, es que aquí cumple dieciséis años. Sonia cumple dieciséis años en septiembre. Entonces, con dieciséis años aquí, es que la mandamos al PCPI y la mandamos al PCPI. (Entrevista: orientadora)

---

<sup>305</sup> En este sentido, las llamadas "tasas de idoneidad" que calcula el MEC remitiendo las edades reales de los alumnos de cada curso a la edad teórica en que se cursa son un reflejo del sentido común escolar, que organiza en buena medida sus juicios sobre el progreso de los alumnos en función de su distancia a la escolaridad "normal", definida en función de la norma edad-curso que constituye el centro de los currículos escolares desde que se implantó y homogeneizó la graduación escolar en la educación básica.

Pero la edad no sólo condensa una trayectoria escolar errática y anticipa un futuro fracaso en la ESO. También es un indicador de potencial inclusión o exclusión en un programa, en la medida en que los programas a los que se asigna a quienes no podrían seguir la vía “ordinaria” establecen una determinada edad o rango de edad entre sus requisitos de acceso. Una llamada en medio de la entrevista a la PTSC muestra cómo tiene lugar esa negociación con la edad y los condicionamientos institucionales de los programas:

La llaman y me pide que la disculpe un momento: le hablan de Maribel (la alumna gitana de segundo); dice que va a cumplir dieciséis años, la otra persona la contradice y dice que va a cumplir diecisiete (se sorprende); dice que entonces “Maribel no es para un ACE, es para un PCPI”. Menciona un PCPI de Peluquería que debe haber en el barrio. (Diario de campo: entrevista con PTSC)

El alumno de catorce años puede ser candidato para el programa de diversificación, siempre y cuando se dé el requisito de “buena actitud” y no “disrupción”, en cuyo caso se verá la puerta cerrada por los profesores, y siempre y cuando la repetición haya tenido lugar en la ESO.

#### La negociación práctica de los destinos escolares al final de segundo

La observación de una conversación mantenida en mayo por la orientadora (Paloma) y la PTSC (Belén) en el despacho de orientación sobre los alumnos de una clase de segundo propuestos para derivación nos muestra cómo se construyen y negocian cotidianamente los futuros escolares de los alumnos en ese momento del currículo, los actores que intervienen, las resistencias, las razones que se dan, los criterios oficiales y oficiosos de acceso a determinados “itinerarios” institucionalizados y, por tanto, de selección, así como los callejones y apaños prácticos a que se ha de llegar por las constricciones institucionales.

Hablan de varios chavales de un grupo de segundo y de su “orientación” para el curso que viene. Están haciendo la propuesta para PCPI (Paloma tiene sobre la mesa una carpeta con una lista) y ACE (Paloma le enseña el papel con la normativa a Belén: se mantiene la actual hasta nuevo aviso). Empiezan por un alumno que tiene quince años. Dice Belén que va a ir a diversificación. Paloma pregunta si ha repetido en primero o segundo y Belén duda. Lllaman a secretaria para preguntarlo: no ha repetido en la ESO, repitió en primaria. Concluyen que no puede ir a *diver* porque no ha repetido en la ESO, ni puede ir a un PCPI, por lo que tiene que repetir segundo. Belén pone cara de pena. Hablan de otro chaval de la misma clase que tiene ya dieciséis años, dice Belén. Paloma se sorprende de que tenga dieciséis y esté todavía en segundo. Belén dice que tiene la posibilidad de que le hagan un contrato de trabajo (¿su padre?) y se saque la ESO por adultos. Paloma mira con cara extrañada. Belén dice que el chaval “*tiene capacidad, pero no hace nada*”. Dicen que como es disruptivo, *los profesores no le quieren en diver*. Es “inteligente”, pero su problema es “de actitud”. Paloma dice que a lo peor podría hacer un tecero normal, pasar en el centro. [...] Hablan de otro alumno.



Al parecer ha hecho un comentario en clase diciendo que iba a ir a *diver*. Se extrañan y Paloma pregunta quién se lo ha dicho (¿tutora? ¿amigos?). Paloma dice que él ya está repitiendo segundo y que es “hiperactivo medicado”. Ha mejorado mucho, con mucho esfuerzo de la familia. Se preguntan si podría ir a *diver*, pero tiene “problemas de comportamiento”. Sugieren lo mismo que con el anterior: ante la duda que se quede en tercero. Volviendo sobre uno de los anteriores, Paloma pregunta por qué ha ido tan mal. Belén dice que la familia tiene muchos problemas económicos. Paloma: “Vale”, zanjando (como diciendo “No me digas más”). No sé si hablando del mismo o de otro, Paloma recomienda que, ante la duda, pase a tercero (si no puede hacer ni PCPI ni Diver) y se quede en el centro, porque, si no, le tocaría cambiar de centro y no le vendría bien, porque ya tiene bastante problemas.

(Diario de campo: observación en despacho de orientación, 30 de mayo)

Como se ve, los profesionales del departamento de orientación proceden descartando vías y definiendo la vía adecuada al caso, que no tiene por qué satisfacerlas ni ser la que consideran mejor, sino la que se adapta a las constricciones institucionales. En la práctica tienen que lidiar con éstas a la hora de determinar el futuro de un alumno al final del primer ciclo de la ESO. Ello genera contradicciones como que se tenga que “hacer repetir” a alguien que consideran que no lo “merecería” para que pueda acceder al programa de diversificación el curso siguiente, vivido con mezcla de pena y resignación, o que, ante la imposibilidad de pasar a diversificación o ser derivado a PCPI (por haber repetido en primaria y no en ESO), pase a un tercero ordinario (la única opción descartada de partida, pero reintroducida por otro condicionante institucional: la promoción por imperativo legal). La interacción muestra, además, que ya no es el momento de las proyecciones y elucubraciones sobre el destino escolar inmediato de los alumnos, sino que es el momento en el que, por las constricciones externas y los tiempos institucionales, debe tomarse la decisión sin demora. Llegamos, por tanto, al (casi) desenlace de un proceso más largo. Falta la recepción por parte de alumnos y familias.

Parecería que no es que reunir determinados criterios haga a los alumnos potencialmente derivables o asignables, por ejemplo, a PCPI o a diversificación, sino que *el juicio se orienta por dispositivos*: tener determinada edad y haber repetido o estar en un determinado curso (segundo) se convierte en detonante de una decisión de orientación articulada por la acción tutor-orientadora. Ello es un reflejo de la normalización de estos dispositivos institucionales y de la incorporación y ritualización de ese reflejo de buscar candidatos en la vida cotidiana de los centros: cada año se sabe que un cierto número van a ser externalizados, es la norma, y se busca quién se ajusta al perfil. No obstante, la asignación ideal o decidida, a su vez, luego tendrá que ser renegociada en función de estas diversas constricciones institucionales que concurren en cada caso. En los profesionales del departamento de orientación recae el papel de resolver estas contradicciones.

### 3. *El papel de cooling out*

Junto con los tutores, los profesionales del departamento de orientación se encargan de realizar las labores oficiales de *consuelo* o *cooling out* (Goffman, 1952), dando explicaciones a las familias y a los alumnos relegados a vías escolares simbólicamente degradadas. Así, estos profesionales tienen un papel central en esa tarea de persuasión – que no obligación directa– del alumnado y familias resistentes en el sentido de “fabricar” y negociar el consentimiento, haciendo ver las vías que se ofrecen desde la institución como las mejores para el alumno.

El mediador opera como un *consolador*, por ejemplo, cuando acompaña a una familia a un ACE, para hacerles de guía y convencerles de su bondad, ayudándoles a ver con otros ojos lo que perciben inicialmente de forma espontánea como un lugar donde se concentran alumnos poco deseables (menos “nobles” que su hijo) que podrían llevar a su hijo por mal camino:

Por ejemplo, mañana no me tocaba venir, pero voy a estar con una familia en un ACE, para que vean el ACE y rompan el miedo, y que vean realmente qué es un ACE. [...] Hoy, por ejemplo, hemos tenido reunión con dos familias. Una de ellas se ha quedado un poco con dudas de decir: “Bueno, a ver qué tipo de alumnado va a ir. Porque mi hijo no tiene mucha picardía, porque aunque se le ve muy grande, es muy noble y se puede dejar llevar por cualquier otra corriente”, “Eh, pues mañana vamos si quieres y lo vemos”, “Ah, pues perfecto”. Entonces, mañana me iré con ellos a ver el ACE, a presentarle al director del ACE y, bueno, en esa línea, ¿sabes? (Entrevista: mediador)

En el caso de la orientadora, tanto la primera reunión con los candidatos a ser derivados, como la disposición posterior a hablar con ellos individualmente y con sus familias forman parte de las estrategias desplegadas para realizar la labor de *consuelo* o *cooling out*. Desde su posición de adulta, con un capital cultural muy superior al de los alumnos derivados, con un mayor conocimiento del sistema educativo que el alumno y especialista de la orientación, ejerce una forma de *poder simbólico*, “poder de hacer ver y hacer creer” (Bourdieu, 1977: 410), sobre el alumno, recurriendo además, en el caso de las conversaciones individuales con ellos, a una *dramaturgia* de la orientación en la que incide y abunda en las “ventajas” de la derivación, reduciendo los “inconvenientes”, con objeto de

compensar estratégicamente la degradación simbólica que supone la relegación a una vía escolar “inferior”.

Podemos ilustrar este proceso con el caso de una orientación realizada a Sonia (alumna de segundo, quince años, “disruptiva”, fracción precarizada de las clases populares), con quien tiene confianza por su contacto reiterado durante varios cursos, acerca de su derivación. Cuando ya tenían apalabrada la derivación a PCPI, Sonia aparece con la matrícula para el año que viene en el despacho de la orientadora. Hablando con ella, se revela que sus amigos, también conocedores de las distintas opciones existentes, la han invitado a que renegocie su permanencia en el centro solicitando pasar a un programa de diversificación. La orientadora le explica con claridad en qué consiste el “perfil” de diversificación (dificultades de aprendizaje y “buena actitud ante el estudio”) y por qué ella queda fuera por comportamiento. Para convencerla de que el PCPI es la mejor opción para ella, recurre a su trayectoria errática en el centro (lleva tres años y no ha mejorado, sino que ha empeorado en cuanto a estudio), a la idea de que el PCPI es algo más práctico, que ella puede aprobar y que ello le abrirá las puertas a una profesión si continúa a través de la FP (“¿Eso es más que la ESO?”, se preocupa ella por el valor relativo del título; “¡Claro!”). Sonia también duda del valor de la ESO obtenida a través de PCPI, por lo que le han dicho sus amigos, lo que muestra la intuición clara de una degradación simbólica, del PCPI como capital simbólico negativo (“Es que no sé, ejque me están *rayando* porque me están diciendo que el PCPI te da la ESO de que no te la dan, que no es la ESO”), lo que Paloma corta definiéndola como muy influenciable por sus amigos y recomendándole que se fíe más de los adultos. Paloma concluye invitándola a venir en otra ocasión con su madre para que se lo explique a ambas, reforzando el peso adulto en la decisión.

Pero los alumnos derivados también movilizan otros recursos de consuelo además de a los profesionales de orientación, como vimos en el capítulo anterior: su propia trayectoria errática y relación tortuosa con la escolaridad les hará ver la salida como mejor; los padres, que, tras una larga experiencia de decepciones con el rendimiento y la relación de su vástago con la escuela, admiten la externalización como opción legítima y menos mala; o los amigos o conocidos que fueron derivados a PCPI en años anteriores, que pueden ayudar a normalizar la opinión sobre ello. Pero también pueden recibir, como vimos, criterios distintos de parte de otros actores (fundamentalmente, el grupo de pares,

que tanto en el caso de Manolo como en el de Sonia, les anima a resistirse a la decisión y a renegociar quedarse en el centro, en el programa de diversificación en el que los docentes les han vetado).

A través de todos estos procesos y estrategias, la diferenciación y selección que se hace en el paso del primer al segundo ciclo de la ESO se articula como una práctica institucional, estructurada y estructurante, de gestión del fracaso escolar. Basada en la previsión y predicción de las posibilidades escolares del alumno/a, se materializará primero en una *jerarquización simbólica de los alumnos en "perfiles" según su educabilidad*. Por un lado, aquellos definidos como abocados a no acabar la etapa –es decir, como *ineducables* en la ESO– serán externalizados a dispositivos exteriores al centro (ACE, PCPI), dispositivos de relegación escolar y simbólica que pueden verse, más que como formas de combatir el fracaso o abandono –pueden contribuir a reducir el indicador estadístico–, como formas de diferir la ruptura con el sistema escolar. Por otro, aquellos definidos como con dificultades para titular por la vía "ordinaria", pero con posibilidades y una "buena" actitud suficiente como para acabar la etapa a través del programa de diversificación –*educables* por vías especiales, *ineducables* por la vía "ordinaria"–. Finalmente, aquellos de los que se asume el éxito en la finalización de la etapa (al menos en cuanto a titulación) o con dificultades que no ponen en peligro su finalización –*educables*–.

Aunque, como hemos visto, esta serie de operaciones no tiene lugar de forma mecánica, sino, al contrario, a través de toda una serie de rituales, negociaciones y la movilización de actores diversos, en la que la decisión "ideal" del equipo docente puede encontrarse con obstáculos administrativos (por ejemplo, que los alumnos no hayan repetido el número suficiente de veces o en la etapa necesaria para poder entrar en diversificación, o que no tengan la edad requerida para ir a un ACE o un PCPI). Esta selección-exclusión no aparece muy claramente en las cifras nacionales y autonómicas (al mismo tiempo poco esclarecedoras) y, sin embargo, es un proceso muy visible en el centro estudiado.

Paradójicamente, a través de estas derivaciones a programas externos, que anticiparían y prevendrían el fracaso en el segundo ciclo de la ESO dentro del centro, en

realidad se contribuye a *realizarlo*, empujando a los alumnos a salir del tronco común, donde se les permitirá optar a una formación más práctica con opción a repescar el título –lo cual no elimina el fracaso previo en el tronco común ni el capital simbólico negativo que supone el PCPI–<sup>306</sup>. El fracaso –en términos de “retraso curricular”, calificaciones y repeticiones– en el primer ciclo es tomado como anticipación de un fracaso seguro en la etapa, generando una exclusión que contribuye a su vez a *producir* dicho fracaso –la exclusión-externalización es la certificación social del fracaso en la ESO-tronco común, independientemente de que luego se consiga el título por otra vía–.

### III. CONCLUSIONES

El trabajo etnográfico muestra la importancia de los departamentos de orientación de los IES, que se convierten en cierta medida en un *nodo* y un mediador importante de una red de actores e instituciones (recibiendo y produciendo informes para casos específicos, contactando con los padres, las administraciones, los centros de educación especial, los departamentos de Salud Mental, los PCPI, los ACE, los CEPA, etc.). Trabajando desde dentro del campo escolar –y, en secundaria, dentro de los institutos–, pero en contacto constante con otros profesionales de otros campos, estos profesionales tienen un papel importante en la gestión de las dificultades escolares en secundaria.

La irrupción de estos profesionales en los centros escolares contribuye, por una parte, a redefinir las tareas de la escuela, ampliando su rango de acción, y sus formas de hacer, incorporando funciones semi-clínicas, pero también, por otra parte, contribuye, por el *efecto de delegación*, a reforzar la definición tradicional del trabajo docente, descargándolo de aquellas funciones que ahora desempeñarían otros.

El trabajo de estos profesionales se limita al espacio del centro, sin apenas intromisión en el espacio del aula, y está subordinado a los tiempos escolares, aunque,

---

<sup>306</sup> Además, como vimos, la mayoría de los matriculados en PCPI no cursan los módulos voluntarios para obtener el título de ESO: sólo un 27% a nivel nacional –con grandes diferencias entre comunidades autónomas–, y sólo 17,2% en la Comunidad de Madrid en el curso 2010-2011 (MEC, 2013).

como hemos visto, se trate de intervenir a distancia sobre tiempos y espacios extra-escolares, pedagogizando la socialización y las prácticas de los alumnos fuera del centro. La limitación espacio-temporal de la intervención al IES hace que ésta se haga fundamentalmente a través de la interacción cara a cara con los alumnos y familias, a través de distintas estrategias de presentación y persuasión que implican una dramaturgia más o menos calculada de la intervención.

La población potencial de estos profesionales es enorme por las características sociales y culturales de las familias que viven en la zona, que hacen que la proporción de familias en desventaja y de alumnos con dificultades sea alto, y por la propia definición, amplia y difusa de sus funciones y público destinatario (menos en el caso del mediador). Ello les obliga a filtrar y jerarquizar los casos que les llegan previamente filtrados por otros actores. Este trabajo de intervención potencialmente inabarcable encuentra así límites mentales y prácticos: los de los propios procesos de detección, identificación y derivación por parte de otros actores; los que los propios esquemas de percepción y apreciación de los profesionales permiten ver o dejan fuera, definen como más o menos graves, abordables con mayor o menor intensidad o derivables. Estos condicionantes de la intervención producen una selección más o menos estratégica de casos. Si los que les llegan son ya el fruto de una selección operada por el resto de agentes, según sus categorías y experiencias, los casos que atienden, pero sobre todo cómo les atienden y cuánto tiempo y energía les dedican, dependen también de una selección por su parte, en función de sus propias categorías y en función de sus jerarquías prácticas de casos.

Lo que es construido como caso para la intervención de estos profesionales y lo que no, es producto de una actividad colectiva de definición en la que participan distintos actores, y que también se organiza en función de reglas prácticas de división del trabajo entre agentes y contingencias de la práctica. Ello hace que muchos casos de alumnos con dificultades potencialmente objeto de intervención no lo sean.

La conjunción de las condiciones de trabajo de estos profesionales en los IES y las características del alumnado hace que deban hacer una selección entre los casos potenciales que podrían atender y aquellos que finalmente atenderán, ajustando al mismo tiempo el tipo e intensidad de la intervención a la percepción de la gravedad y las

posibilidades de intervención con el mismo. Su trabajo se limita, además, a un repertorio limitado de acciones, fundamentalmente conversaciones y “entrevistas”, un trabajo relacional de comunicación y mediación entre actores.

En buena medida, por su formación y sus funciones en el centro, los profesionales del departamento de orientación son una importante vía de entrada de la psicologización en los centros. Aunque no se definan como psicólogos o terapeutas –son, por lo general, profesionales híbridos, entre la docencia, la intervención socioeducativa, etc., y con un estatus semi-experto sin llegar a tener la legitimidad de la autoridad científica del psicólogo o el médico ni la legitimidad pedagógica del docente–, con frecuencia diagnostican espontáneamente, emplean términos técnicos de la psicología y juzgan las características psicológicas tanto de alumnos como de familias. Además, tienen una función de *gatekeeper* a la hora de promover o bloquear una psicologización o medicalización mayor de los problemas de los alumnos, a través de la derivación a psiquiatras o psicólogos. Si las condiciones materiales hacen que estos profesionales sientan que sólo intervienen en una muy pequeña proporción de casos, cabe preguntarse cómo otros institutos y profesionales, en otras condiciones sociales y materiales, realizan estas actividades. En este sentido, habría que preguntarse también por la posible variabilidad en las formas y proporciones de los procesos de medicalización y psicologización.

En lo que respecta a sus intervenciones caso por caso, su papel en la gestión cotidiana del “fracaso escolar” parece secundario frente al de otros actores (tutores, docentes), limitado cuantitativamente a algunos casos. Sin embargo, cualitativamente, el recurso a estos profesionales puede suponer la redefinición de un caso de “fracaso” como un caso que requeriría atención profesional o institucional especializada, dando lugar a re-categorizaciones, a juicios que afectan a los juicios escolares (diagnósticos expertos movilizados en junta de evaluación) o a intervenciones de especialistas médicos o psicológicos. Su papel en la gestión del “fracaso” se evidencia más en sus funciones de coordinación de las derivaciones a programas externos, donde su labor de *cooling out* resulta central para llevar a cabo la actividad de externalización que tiene lugar año a año con los alumnos juzgados *ineducables*, labor que les es delegada por el resto del equipo, aunque en ocasiones pueda compartirse informalmente.







## CONCLUSIONES

El “fracaso escolar” es un problema relativamente reciente, que no emerge y cristaliza como problema social y público en España hasta el último tercio del siglo XX, producto de un trabajo colectivo de enunciación llevado a cabo por actores diversos de distintos campos y de la conjunción de una serie de procesos socio-históricos. La “lucha” contra el “fracaso escolar” ha supuesto una multiplicación de programas y dispositivos que se han ido integrando en el campo escolar hasta naturalizarse, generando nuevas formas de segregación escolar, modificando la estructura de la educación obligatoria, las formas de clasificación, diferenciación y selección escolar y, con ello, las trayectorias escolares.

El “fracaso escolar”, tomado en sentido amplio (no satisfacción de las expectativas escolares) o restringido (no titulación en educación básica), es un fenómeno que ha afectado tradicionalmente sobre todo a las clases populares, aunque también afecte a otras clases sociales. Esta desigualdad ante el fracaso escolar persiste, aunque la relación de las clases populares con el sistema escolar se ha transformado en las últimas décadas,

aumentando la inversión por parte de éstas en capital escolar (Martín y Bruquetas, 2014; Martín Criado, 2014). El término, no obstante, reducido la mayor parte de las veces al indicador de no graduación en enseñanza obligatoria, no es un concepto sociológico, sino una categoría del sentido común y del discurso público que adopta sentidos diversos según sus enunciantes y contextos de enunciación, y que está cargada de asociaciones y connotaciones múltiples (malos alumnos, fracaso del sistema, fracaso y exclusión social, desviación, etc.; justamente, una de las potencias de la categoría y una de las razones de su éxito público). De problema social, el “fracaso escolar” pasó a problema sociológico. Conviene, por tanto, no caer en la visión legitimista, puesto que la definición pública o supuestamente “convencional” no agota las definiciones sociales. Asimismo, la asociación común con la tasa de fracaso en la educación obligatoria concentra la atención en el punto final de la misma, sin atender a lo que sucede antes, a cómo se construyen las trayectorias escolares en el interior de esta etapa o de las anteriores. Los discursos públicos alrededor de la categoría de “fracaso escolar” nos dicen más de los conflictos entre quienes los enuncian que de cómo y por qué se producen los fracasos escolares *efectivos* (los que se dan en el día a día del aula cuando sujetos de distintos orígenes sociales se enfrentan a distintos aprendizajes escolares; Lahire, 2000 [1993]).

Podríamos haber centrado este trabajo en este segundo aspecto, el de la construcción de las dificultades escolares efectivas, analizando el día a día del trabajo escolar y las propias producciones escolares de los alumnos. No obstante, decidimos centrarnos en la construcción del problema, sus sentidos y las prácticas y dispositivos para hacerle frente. Estudiar lo primero sigue siendo una asignatura pendiente de la sociología de la educación española, que rara vez analiza las prácticas pedagógicas concretas y, sobre todo, las producciones escolares de los alumnos. Esta tarea se vuelve, además, muy necesaria en un momento, como el actual, de proliferación de saberes, categorías y teorías que pretenden dar cuenta de las dificultades escolares desde diversos ámbitos a través de nuevas formas de biologicismo o de psicologización, de individualización y de patologización, que obvian o reducen a su mínima expresión el peso decisivo de lo social en los procesos de aprendizaje escolar o de aprendizaje en general.

De un modo general, la sociología de la educación española ha prestado poca atención a la construcción del “fracaso escolar” como problema social y público, así como

a cómo es entendido y enfrentado o gestionado en la práctica cotidiana de los centros escolares, aunque diversos trabajos hayan aportado elementos en ambos sentidos. A lo largo de esta tesis hemos tratado de aproximarnos a estas dimensiones del problema articulando algunos elementos de la sociología de la educación, la sociología histórica, la sociología de los problemas sociales o la sociología de las políticas educativas. Hemos tratado de articular niveles distintos, yendo del más general, el de la configuración socio-histórica del problema, al más concreto y localizado, el de las prácticas y discursos cotidianos en un centro escolar concreto, donde a su vez encontramos ambivalencias y contradicciones entre diversos niveles y escenarios en función de su particular *micropolítica* (Ball, 1987).

Analizar algunas de las continuidades y contradicciones entre estos distintos niveles de análisis era uno de los intereses de nuestra apuesta por la articulación entre dos métodos o aproximaciones que nos diesen perspectivas distintas del objeto: la genealógica y la etnográfica. Aunque no es muy habitual articular genealogía y etnografía en la investigación social –al menos en España–, aparece, al final del camino, como una opción fructífera. La articulación de estas aproximaciones entraña diversos riesgos, entre ellos el del exceso o la desmesura (por la cantidad de materiales y la diversidad de tareas que implican), el de no lograr la suficiente conexión entre ambas o, al contrario, el de lograr unas conexiones demasiado perfectas que no reflejarían una realidad, de hecho, más compleja y precaria. En nuestro caso, el propio desarrollo de la investigación nos llevó a reducir los esfuerzos y el espacio inicialmente previstos para la genealogía frente a un trabajo etnográfico que, por su fuerte exigencia de implicación, nos fue demandando cada vez más atención y, por su riqueza empírica, nos exigió mayor tiempo de análisis. La mayor presencia final de la aproximación etnográfica no nos parece, sin embargo, un defecto, sino una deriva saludable de la propia investigación.

A partir de un caso particular y entendiéndolo en su especificidad pueden obtenerse claves acerca de procesos generales. El análisis etnográfico de las políticas públicas y los dispositivos institucionales en contextos escolares concretos muestra claramente todo su interés para contrarrestar la visión legitimista o político-administrativa predominante en el estudio de las políticas educativas (a la que también puede tender fácilmente la genealogía si se centra únicamente en los textos legales). La etnografía aparece como una vía

privilegiada para analizar cómo se apropian los conceptos y categorías inventadas por las leyes y cómo son dotadas de sentido en centros escolares concretos en función de sus "culturas escolares", sus contextos materiales, los equilibrios y compromisos complejos entre exigencias administrativas, ideologías pedagógicas, recursos materiales, características del alumnado y rutinas y prácticas profesionales. La etnografía nos permite ver, a través de la cultura vivida, cómo las políticas educativas se encuentran con las culturas escolares, modificándolas parcial o totalmente, chocando con ellas o pasando a formar parte de ellas, y cómo los docentes o profesionales escolares se apropian las categorías y prácticas elaboradas en otros campos, retraduciéndolas e integrándolas de formas diversas en sus rutinas.

No obstante, nos hemos centrado aquí, tanto en la parte genealógica como en la etnográfica, sobre todo en los programas y dispositivos contra el "fracaso escolar" más importantes, estatales y con mayor presencia y recorrido en la educación obligatoria. Pero cabría ampliar el espectro con los programas más recientes (PROA) o los programas específicos desarrollados por las comunidades autónomas. Tampoco hemos explotado en detalle otras potencialidades del trabajo etnográfico para el análisis del "fracaso escolar", como el análisis del *proceso* de fracaso o abandono y los factores que llevan al mismo o el análisis de las trayectorias escolares y las experiencias subjetivas de fracaso. Aunque hayamos recurrido a elementos relacionados con ello a lo largo de nuestro análisis, no era éste nuestro objetivo específico.

## I. UN PROBLEMA HISTÓRICAMENTE RECIENTE

Hemos tratado, en un primer momento, de restituir al problema su historicidad, de reinsertarlo en la historia para verlo hacerse pieza a pieza a partir de elementos diversos, en un ejercicio necesario de análisis genealógico que apenas se había esbozado en la sociología española. El "fracaso escolar" es un problema relativamente reciente, producto de una serie de transformaciones socio-históricas. No se convierte en problema público hasta 1980. No obstante, la problematización del "fracaso escolar" es un proceso socio-histórico largo, irreductible al momento de su aparición o a su nominación, en el que

podemos distinguir varias fases. En primer lugar, la que tiene lugar a finales del XIX y principios del XX, en la que el rendimiento escolar de los niños de clases populares que empezaban a asistir más asiduamente a la escuela, por el efecto de la progresiva imposición de la obligatoriedad escolar, se convierte en objeto de preocupación por parte de los poderes públicos y en objeto de estudio para diversos expertos. Se inventa entonces la categoría de *infancia anormal* para designar a estos alumnos que no se ajustan a la norma escolar, ya sea por una anomalía de carácter o de inteligencia, de origen congénito o producto de un medio social (popular) definido como patológico. En este contexto, se inventan las nociones de *rendimiento escolar* y *retraso escolar*, antecedente de la de “fracaso escolar”, que van a extenderse al resto de escolares y a ser objeto de estudio por parte de la psicología y la pedagogía científicas.

Puede hablarse de una segunda fase, de génesis del problema, que tendría lugar desde los sesenta y hasta 1980, en un contexto de revitalización del campo de expertos e instituciones alrededor de los problemas de la infancia y la juventud, de aumento de las llamadas clases medias, de reestructuración del campo político y de transformación del sistema escolar. En los años cincuenta y sesenta, los médicos, pediatras o psiquiatras, gozan de especial autoridad en el ámbito de la atención y el diagnóstico de las dificultades escolares: en un momento de comienzo de apertura de la enseñanza secundaria a franjas más amplias de las clases medias y populares y de crecimiento del número de fracasos en este nivel, estos profesionales señalan a los individuos y a las familias como origen de estos fracasos, ya sea por problemas de inteligencia o carácter, o, cada vez más, por problemas afectivos que tendrían su origen en la familia. El término de “fracaso escolar” se introduce en España en los años sesenta en el seno de una literatura creciente de expertos acerca de las dificultades escolares y las “inadaptaciones” de la infancia y la adolescencia, pero habrá que esperar a la implantación de la Educación General Básica para que se asocie con la finalización de la educación obligatoria. En un contexto de desarrollismo y de fe en el crecimiento económico, los fracasos escolares –con el foco puesto en la educación secundaria– también serán contruidos como *despilfarro* de capital humano e ineficacia de los sistemas escolares, de los que se juzga crecientemente el *rendimiento* y *calidad* en términos de su producción cuantitativa de titulados para un mercado de trabajo en cambio.

Con la Ley General de Educación de 1970, se crea una credencial mínima al final de la educación obligatoria que, frente al Certificado de Estudios Primarios anterior, consigue imponerse como sanción de una escolaridad completa o incompleta (exitosa o fracasada), de la obtención o no de un supuesto “nivel”. En el contexto de una generalización de la enseñanza básica y un comienzo de generalización de la secundaria, este título no se convierte sólo en sanción de unos conocimientos o de una cultura mínima, sino en condición de entrada al nivel superior, pues la ley trata –sin lograrlo totalmente– de dirigir a los alumnos sin título (con Certificado de Escolaridad) a la secundaria profesional (FP) y a los alumnos con título a la secundaria académica y preuniversitaria (Bachillerato).

Pero la construcción de un problema social no se reduce a cambios demográficos o legales, sino que tiene que ver, como hemos visto, con el desarrollo histórico de normas y expectativas sociales. En este caso la generalización de la secundaria entre los ochenta y los noventa hace que la competición por los títulos escolares y las desigualdades escolares se desplacen hacia arriba: tener sólo la educación básica aparece entonces socialmente como un *déficit* y no tenerla como un déficit mayor o incluso como un capital simbólico negativo o un estigma<sup>307</sup>. A ello se añade, y no es un factor menor, el poder simbólico – poder de hacer ver y hacer creer– de la *cuantificación* de la tasa de fracaso al final de la educación básica (certificados), que comienza una vez se aplica el tronco común con la Ley General de Educación. Es justamente la producción anual de estos datos lo que fija y hace visible públicamente la que se va a empezar a llamar entonces “tasa de fracaso escolar”, asociándose públicamente el indicador con la etiqueta. En un espacio público y un campo político en recomposición y reestructuración con los cambios políticos de la segunda mitad de los setenta, el dato aparece como reflejo de un “fracaso escolar” que será interpretado por los movimientos de renovación pedagógica, la oposición política a la UCD y los crecientes expertos en educación como el *fracaso del sistema* escolar configurado por la LGE. La institucionalización y el crecimiento de las ciencias sociales y las ciencias de la educación van a favorecer también en esa época el cuestionamiento de la ideología del don desde la sociología, la psicología o los movimientos de renovación pedagógica. Todo ello genera las condiciones para la explosión de las críticas contra la reforma de 1970,

---

<sup>307</sup> Se da la paradoja de que la falta de título puede funcionar como estigma según los medios sociales en que se active esta faceta simbólica sin que necesariamente lleve a la exclusión social.

juzgada, a pesar de su papel modernizador, como un “fracaso” e identificada con una continuidad con el autoritarismo y una falta de democratización, y para la transformación del “fracaso escolar”, identificado con la tasa, en un problema público, a la vez objeto y medio de luchas entre defensores de visiones distintas de la educación. La conjunción de estos factores socio-históricos produce la paradoja de que el “fracaso escolar” no se convierta en problema social y público más que cuando afecta a una proporción minoritaria de la población escolar (entre un cuarto y un tercio según las épocas).

Esta asociación de la etiqueta con el indicador, su traducción en el esquema *fracaso escolar*, *fracaso del sistema*, la penetración del problema en el espacio público y en las luchas en el campo político tienen lugar en 1980: el “fracaso escolar” cristaliza entonces como problema público. En los primeros ochenta, los propios agentes políticos del ministerio de educación se apropian la categoría, produciendo un *reconocimiento* estatal del problema, y legitiman algunas de sus reformas recurriendo a él sin aún consagrarlo estatalmente como objeto de políticas específicas.

Desde su institucionalización como problema social y su cristalización como problema público en los años ochenta, el “fracaso escolar” ha sido objeto de toda una serie de políticas y dispositivos que han transformado parcialmente el campo escolar. La segmentación vertical y horizontal de la educación obligatoria aparece como respuesta al mismo desde esas primeras propuestas de reforma tras la LGE y en todas las reformas subsiguientes. Desde entonces, el “fracaso escolar” ha estado en el centro de la tensión entre la comprensividad y la descomprensivización que tiene lugar, simultáneamente, cada vez que se extiende la primera. Si se señala al sistema escolar como responsable del fracaso (responsable causal y responsable de las soluciones), su reforma se plantea mediante su desdoblamiento interno o la incorporación de elementos o profesionales extra-pedagógicos al campo escolar. Desde la educación compensatoria hasta el programa PROA, pasando por los programas de diversificación curricular o los PCPI, se ofrecen remedios pedagógicos (o “curriculares”) frente a dificultades que, con frecuencia, se reconocen producto de factores socioeconómicos, étnicos o culturales. Todas estas políticas tienden a delimitar poblaciones a las que dirigen determinadas formas de encuadramiento, evitando al mismo tiempo políticas sociales más generales y desplazando el tratamiento social hacia los márgenes (Castel, 1995).



La construcción pública del “fracaso escolar” como un problema del sistema escolar y de política educativa hace que se transfiera la responsabilidad sobre sus soluciones al Estado. Ello, unido a la propia subdivisión y especialización del campo burocrático, hace que la atención a las soluciones se centre en la acción política y en la política escolar, no en políticas sociales que tiendan a igualar las condiciones de vida de las clases sociales. La concentración de la atención pública en el debate sobre la política educativa, además, hace que con frecuencia obviemos –también los sociólogos– que los discursos y prácticas alrededor del “fracaso escolar” van, efectivamente, más allá del Estado y del campo escolar, y que éste es objeto de discursos y prácticas por parte de toda una serie de expertos de otros campos, especialmente médicos psiquiatras y psicólogos, con un refuerzo de las neurociencias (neuropsiquiatría, neuropsicología) en las últimas décadas que amenaza con nuevas formas de biologización del “fracaso escolar”.

Aunque hemos centrado nuestro relato de la problematización del “fracaso escolar” desde los ochenta en la “lucha” contra éste, es decir, en sus aspectos de problematización política, en el campo político, y en la construcción político-legal de los dispositivos para hacerle frente, fuera de este ámbito coexisten otras formas de problematización del fracaso escolar, herederas de ese campo de los especialistas en infancia y adolescencia que esbozamos para el periodo previo a la conversión del problema en problema público. No debiera parecer, por tanto, por nuestro relato que las soluciones políticas agotaron el espacio de los discursos y las soluciones al fracaso: al contrario, éstas se han seguido multiplicando en otros campos, por expertos externos al campo escolar (en especial, psiquiatras, psicólogos o neurólogos). Si, como vimos, la psicologización y la medicalización –en el sentido de su reclamo y extensión del campo médico y psicológico al ámbito del diagnóstico y la atención de las dificultades escolares– del “fracaso escolar” tiene alrededor de un siglo de recorrido, aunque no tenga un lugar central en el debate público, ésta no ha dejado de existir y mantiene una presencia importante, que convendría indagar más sistemáticamente desde las ciencias sociales.

También convendría indagar más, aunque aquí sólo lo hayamos apuntado brevemente, algunos de los desplazamientos en la problematización del “fracaso escolar” que han tenido lugar desde los noventa y dos mil con el peso creciente adquirido por la

Unión Europea y la OCDE en la producción de indicadores, recomendaciones y políticas educativas.

## II. APROPIACIONES DIVERSAS DEL PROBLEMA Y DISTANCIA A LOS JUICIOS ESCOLARES

Del nivel socio-histórico general pasamos al nivel de un centro escolar, tratando de analizar cómo es apropiado el problema en un contexto escolar concreto y localizado. El caso particular nos habla, en este sentido, de procesos generales, de cómo tienen lugar determinadas articulaciones, ambivalencias y contradicciones, aunque éstas puedan tomar formas distintas según los contextos y sus especificidades<sup>308</sup>. Para ello, hemos optado por objetivar los usos de la categoría y los discursos explícitos a su alrededor, para luego objetivar los sentidos implícitos del éxito y el fracaso, tal y como son definidos cotidianamente en los juicios escolares. Con ello, se trataba de tomar la medida de la distancia entre los discursos públicos y los discursos y prácticas cotidianos en contextos escolares concretos, así como sus posibles conexiones, interpenetraciones y contradicciones.

Para un centro público de un barrio popular, con una población heterogénea pero predominantemente de origen popular, con una trayectoria ascendente basada en una historia de mejora progresiva de la convivencia y de las tasas de titulación, el mantenimiento o mejora de las tasas de éxito en la ESO aparece como un elemento central en su narrativa institucional, en la construcción de su reputación en el mercado escolar local y en el mantenimiento o mejora de su posición en el espacio de los centros de secundaria: reflejado en la cuantificación de los suspensos y las tasas de titulación en ESO, el éxito de los alumnos aparece en parte como éxito del centro<sup>309</sup>. No obstante, el énfasis en el

---

<sup>308</sup> La "generalidad" que se obtiene en el trabajo etnográfico tiene que ver más con el *cómo* que con el *cuánto* (frecuencia). No es, por tanto, generalidad en sentido *estadístico*.

<sup>309</sup> Asociación que seguramente tendería a acentuarse aún más si, a través de las políticas de *rankings*, basadas en la visibilidad y la competencia por los resultados, se institucionalizase esta forma de comparación del rendimiento entre centros, como muestran los trabajos realizados en sistemas escolares con esta clase de sistemas, como en Reino Unido (Ball, 2006) o Chile (Zancajo *et al.*, 2014).

incremento de las tasas de éxito en la ESO es variable en función del contexto material y sus variaciones: cuando las condiciones materiales y sociales de los centros son percibidas como adversas (con la crisis económica y los recortes en programas de atención, particularmente los de compensatoria), éstos tienden al “realismo”, rebajando sus objetivos y expectativas sobre los resultados del centro<sup>310</sup>.

La apropiación del problema y de los discursos a su alrededor en el contexto de un centro escolar depende, por tanto, de la posición de éste en el espacio de los centros de secundaria, de su trayectoria y reputación, de su contexto social y material. Pero también difiere, en el interior del centro, entre agentes diversos en distintas posiciones. La visión del equipo directivo, de tipo más administrativo y basada en una apreciación global de los resultados, es más afín a las categorías y valoraciones del éxito y el fracaso de los discursos políticos y administrativos. La apropiación del problema por parte de los docentes sin responsabilidad de gestión es, sin embargo, distinta y traduce su posición social y su posición en el centro, mostrándose con frecuencia en la tensión entre la aceptación parcial de las críticas a un sistema escolar del que se sienten parte y representación y la defensa de éste, que es al tiempo la defensa de su posición, su trabajo y su autoestima profesional.

Estos discursos alrededor de la categoría de “fracaso escolar” son discursos más cercanos al discurso público, de carácter más general y normativo, y se refieren poco a la práctica escolar cotidiana. Ello, junto con la poca presencia del término en la vida cotidiana del centro, nos llevó a analizar cómo se producen los juicios escolares en la práctica. En la escuela, los “éxitos” y “fracasos” se dicen de muchas maneras: su construcción cotidiana remite a los procesos de producción del juicio escolar. Los docentes producen sus juicios escolares cotidianos en distintos escenarios, con distintos tonos y modos de expresión según la situación, junto con otros docentes y en ocasiones con otros profesionales, y en función de unas categorías y esquemas de percepción incorporados, que pueden variar según las épocas, los niveles educativos, las asignaturas, etc. Estudiar el juicio escolar *en acto* permite comprender sus modulaciones concretas y las contradicciones que lo caracterizan. En el contexto del aula, los discursos adquieren un sentido estratégico en la

---

<sup>310</sup> Podemos esperar que esto ocurra no sólo entre distintas épocas de un mismo centro, como en el caso analizado, sino entre centros, especialmente en centros que concentran problemas persistentes de recursos, conflictividad, etc.

negociación del esfuerzo que en ella tiene lugar, empujando a la individualización continua del fracaso y de las malas conductas, responsabilizando de ellos a los alumnos. Ello contrasta, no obstante, con la desresponsabilización y atribución de sus dificultades escolares a problemas ajenos a su voluntad (trastornos, "capacidad", problemas familiares) en otras situaciones, incluso cuando se trata de los mismos jueces escolares.

Los distintos "éxitos" y "fracasos" escolares, "buenos" y "malos" alumnos se construyen a partir de los usos y combinaciones diversos de las categorías del juicio escolar (la presencia, la actitud, el comportamiento, la capacidad, el "nivel", etc.), que se articulan de formas diversas con las características sociales de los alumnos, reflejando con frecuencia una distancia de clase entre docentes y alumnos –especialmente en el caso de los alumnos de fracciones más precarias y desposeídas de las clases populares–, y produciendo jerarquías de alumnos más o menos valorados escolarmente. Estas categorizaciones nativas tienen efectos estructurantes en la medida en que apelan o excluyen determinadas estrategias y modos de acción docentes frente al "retraso escolar" o el "riesgo de fracaso", y en la medida en que abren o cierran posibilidades de trayectoria, de acceso a dispositivos de atención o a intervenciones profesionales.

La exigencia mínima de una *presencia* continuada del alumnado, por ejemplo, hace que se construya al alumnado "absentista" como variante extrema de la mala voluntad, con frecuencia, además, en el caso de los alumnos gitanos, atribuido a un cinismo propio de una forma de ser cultural o étnica (atajo culturalista). Entre las categorías que estructuran el juicio escolar en secundaria está también la *actitud* en su doble faceta de comportamiento ajustado a las normas escolares y de conjunto de gestos, tonos, conductas, formas de hablar, de estar en el aula no exigidos explícitamente pero valorados implícitamente y que tienen su origen en una socialización familiar más cercana al modo de socialización escolar. En la actitud se juzgan las maneras, el saber estar, las formas de ser incorporadas (una relación con el tiempo, con el cuerpo, con el trabajo, con la organización escolar), pero también la *calidad moral* del individuo que se infiere de ellas: ser buena/mala persona, ser trabajador, luchador, no "tirar la toalla", mostrar "interés", "motivación", "amor propio", "madurez", autocontrol de forma visible. La dimensión dramática de la actitud es clara: se trata de mostrar diariamente al docente en los gestos cotidianos el interés en el juego escolar y que éste los perciba como tales. La propia *hexis*

corporal del alumno es leída cotidianamente como un indicador de buena o mala actitud, buena o mala voluntad escolar, de estados psicológicos o de ánimo, o indicador de recepción de la comunicación pedagógica. En la actitud se juzga a la persona y se traslucen de forma más clara las características sociales que se juzgan a través de las categorías escolares.

También central en los juicios escolares de los docentes son las categorías de "nivel", "desfase" o "retraso", que expresan una percepción docente estructurada por la norma temporal que asocia una edad a un curso y un nivel de conocimientos. Señalando las desviaciones a esa norma, la naturalizan al tiempo que definen la distancia a la misma como un problema de los individuos. Esta percepción del "nivel" de las clases o alumnos, incorporada por los docentes en su socialización profesional, orienta la acción los docentes, hace que modulen sus expectativas y puede llevar, si este "desfase" es percibido como suficientemente grande, a la asignación de determinados alumnos a medidas de atención especiales, con efectos en sus trayectorias en la institución.

Las atribuciones cotidianas del éxito y el fracaso escolar en los juicios docentes tienden a recurrir alternativamente a los esquemas tradicionales de la *capacidad* y el *esfuerzo-trabajo*. Éstos remiten a la moral meritocrática del trabajo escolar (señalando el esfuerzo, definido como producto de la voluntad individual, como única condición para el éxito escolar) o a la ideología del don, en su forma más cruda ("es cortito", "le cuesta", etc.) o en formas psicologizadas o eufemizadas ("dificultades de aprendizaje", "de comprensión"). Estas ideologías escolares obvian las diferencias de origen social y capital cultural o de trayectoria escolar entre alumnos, tendiendo a explicar las dificultades escolares por medio de estereotipos de alumnos (*quieren, pero no pueden; pueden, pero no quieren*), naturalizando al mismo tiempo el currículo. La oscilación entre diversos esquemas de percepción y apreciación hace que se den con frecuencia ambivalencias y contradicciones en los juicios docentes entre la atribución a una falta de capacidad o a "dificultades de aprendizaje" (ideología del don y sus reformulaciones) y la atribución a una falta de trabajo voluntaria que presupone que cualquiera puede tener éxito escolar si trabaja o si quiere (ideología meritocrática del trabajo escolar). Pero también se dan con frecuencia desajustes diversos entre estas diversas dimensiones del juicio escolar (rendimiento, trabajo-esfuerzo, capacidad, actitud, etc.) y las fronteras entre estos juicios y

estereotipos de alumnos manejados pueden mostrarse difusas o porosas, dar lugar a negociaciones –negociaciones de las que puede depender la trayectoria posterior del alumno– o dar lugar a la movilización de otros marcos o registros de interpretación de las dificultades escolares allí donde los esquemas escolares clásicos parecen no explicarlas (problemas psicológicos, médicos, afectivos).

No sólo los alumnos son juzgados por los docentes, sino también sus familias, en base con frecuencia a un conocimiento precario y parcial de las configuraciones familiares que no evita la expresión de juicios contundentes. Se juzga como determinante en la escolaridad de los alumnos, aunque aparezca en segundo plano, el *apoyo familiar*, entendido como supervisión de las tareas escolares, el control, el “orden” en el ambiente familiar y sus relaciones afectivas. Las desigualdades de clase, a través de elementos tan determinantes para los resultados escolares como las prácticas efectivas de socialización familiar y el capital cultural, tienden a verse subsumidos bajo estos otros elementos, o, si acaso, percibidos en la forma más material de esas desigualdades: la carencia económica, más directamente visible y fuente de empatía que las desigualdades menos visibles que operan a través del capital cultural incorporado. Los factores externos pesarían sobre los alumnos, pero quedarían fuera del ámbito de competencia docente. El discurso docente sobre las familias más desposeídas de capital cultural oscila entre el reconocimiento de las desigualdades y la patologización de los medios más desposeídos, entre un miserabilismo que desculpabiliza al alumno y la afirmación de una distancia de clase transmutada en diferencias de implicación, moralidad, “educación”, manifestando la dificultad profunda para aprehender las formas concretas que adoptan las diferencias sociales en la propia producción escolar.

Las formas de categorización constitutivas del juicio escolar tienen efectos en la propia acción docente, generando desimplicación del profesor ante una desimplicación del alumno, y en las posibilidades de inclusión o exclusión de los alumnos con dificultades de determinadas medidas de atención o de posibles intervenciones profesionales.

### III. LA GESTIÓN DEL “FRACASO ESCOLAR” Y SUS CONTRADICCIONES

Nos hemos fijado también en los modos de gestión del “fracaso escolar” o las dificultades escolares por medio de dispositivos institucionales de atención o de intervenciones de profesionales. En lo que respecta a los dispositivos institucionales, nos hemos centrado en cuatro “medidas de atención a la diversidad”: los grupos de refuerzo curricular, el programa de educación compensatoria, el programa de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial. Estos dispositivos, como vimos, implican: (1) la definición y delimitación de una población específica a atender a través de una serie de prácticas y rutinas de detección, identificación, clasificación y asignación de los individuos; (2) la designación de unos actores más o menos especializados, en quienes se delega en parte el encuadramiento de los sujetos seleccionados; (3) la definición de unos ciertos principios o “metodologías” específicos para realizar este encuadramiento; (4) la fijación de unas condiciones de entrada y de salida del dispositivo, de unas restricciones a la movilidad de los individuos atendidos y de momentos y procesos de decisión sobre su futuro escolar. La integración de estos dispositivos en los centros de secundaria, con sus rutinas y prácticas, ha contribuido, por un lado, a redefinir en parte el oficio docente y la división del trabajo entre actores, pero también, por otro, a modificar los procesos de producción del juicio escolar, a cuyas categorías habituales se añade además la categorización por dispositivo, y la propia estructura del espacio de posibles escolares en el que se inscriben y construyen las trayectorias escolares en secundaria.

El indicador de “fracaso escolar” en la ESO, así como los indicadores de repetición o idoneidad, reflejan en términos cuantitativos la *selección* escolar que tiene lugar en esta etapa. No obstante, nos dicen poco de *cómo* tiene lugar esta selección en una etapa escolar obligatoria, paradójicamente comprensiva y selectiva, donde además se han venido multiplicando los dispositivos de atención a alumnos con dificultades. Estos programas y dispositivos, lejos de combatir la selección escolar, modifican sus formas, procedimientos y rutinas institucionales. El trabajo etnográfico muestra cómo, desde su entrada en los institutos, los estudiantes son objeto de un cierto “procesamiento institucional” (Cicourel y

Kitsuse, 1963) que establece complejas formas de clasificación y diferenciación. Una parte de los recién llegados, aquellos que ya arrastrarían un “retraso” previo, una historia de desencuentros con la institución (reflejada en la historia escolar) o una clasificación previa en dispositivos de atención en el nivel previo, se verán asignados a “medidas de atención a la diversidad” de distintos tipo según el “perfil” que les será atribuido. La asignación a estos dispositivos implica una diferenciación y jerarquización dentro de los propios alumnos con dificultades, distinguiendo a aquellos con buena voluntad escolar, candidatos a la vía especial menos estigmatizada, de aquellos con mala voluntad escolar y pertenecientes a fracciones precarias de las clases populares y/o a minorías étnicas y culturales.

El programa de educación compensatoria, dirigido en origen a reducir las desigualdades de origen social y definido según un “perfil” socioeconómico luego ampliado a las minorías étnicas y culturales –gitanos e inmigrantes–, aparece, desde el punto de vista etnográfico, como el dispositivo más estigmatizado en el interior de la ESO, identificado por los docentes como aquél donde se concentran los más “complicados” o “difíciles”. En la traducción de las variables sociales y culturales que definen al “perfil” de compensatoria sobre el papel, los docentes y técnicos socioeducativos dotan a la categoría de “compensatoria” de un sentido particular, asociado no sólo con las variables sociales a las que se dirigía, sino también a la imagen de alumnos “difíciles” y con mala voluntad escolar. Los “alumnos de compensatoria” aparecen en el vocabulario nativo como alumnos con un *retraso* “curricular” difícil de recuperar y con mala conducta (“disruptivos”). Tiene lugar así, a través de la clasificación institucional y administrativa, una retraducción escolar que conlleva un modo institucionalizado de enfrentarse a estas dificultades, que sitúa al mismo tiempo las causas sociales a las que se atribuyen los “retrasos” fuera del ámbito de competencia de los centros y los docentes, enfrentándoles remedios pedagógicos o “curriculares”.

En comparación con el dispositivo de compensatoria, los grupos de refuerzo curricular que tienen lugar también en el primer ciclo de ESO aparecen como una vía segregada, paralela a la vía “ordinaria”, de cursar el ciclo, pero no tan desvalorizada como la de compensatoria. Su percepción como una “segregación suave” se debe menos al grado efectivo de segregación (su grado de separación espacial, temporal y curricular del resto de grupos) que al tipo de alumnado al que se dirige, un público menos estigmatizado en



el imaginario docente (con un retraso "menor", teóricamente "buena actitud" y comportamiento, no necesariamente pertenecientes a grupos desfavorecidos o a minorías étnicas). La delimitación de este público menos estigmatizado escolarmente que el del programa de compensatoria se realiza a través de la fijación de un *derecho de entrada* (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]: 163; Mauger, 2006), es decir, de una barrera particular al acceso a dicho programa, lo que convierte al dispositivo en una forma institucional paradójicamente *selectiva*. En las rutinas de identificación y clasificación de alumnos, se excluye a los alumnos que no tendrían, según su historia escolar o las referencias de las juntas de evaluación del año anterior, una "buena actitud" o un "retraso" excesivo, características que, según la visión docente, no permitirían trabajar correctamente. No obstante, esta clasificación de la "buena" y "mala" actitud es producto de negociaciones y puede generar conflictos *a posteriori* sobre la presencia o no en el dispositivo de sujetos *dignos* e *indignos* de éste, concebido como un recurso especial y una oportunidad que habría que ganarse (con su "buena actitud", demostrando una buena voluntad escolar). Estos conflictos, en el caso de medidas como ésta, iniciativa del centro donde la composición y recomposición de los grupos está más abierta a la decisión por parte de los docentes, tiene efectos en las trayectorias posteriores: frente a los sujetos juzgados *dignos* de la medida, que seguirán su escolaridad en el programa de diversificación en tercero y cuarto curso (por tanto, fuera de la vía "ordinaria"), los sujetos juzgados *indignos* de la medida, por su "perfil" inadecuado, serán excluidos del dispositivo, bien recayendo en un dispositivo más estigmatizado, bien en un grupo "ordinario" donde la recuperación de su "retraso" quedaría en sus propias manos, anticipándose prácticamente imposible. Su "fracaso escolar" aparece como legítimo y natural desde el punto de vista docente, en la medida en que se lo habrían "ganado" por persistir en su mala voluntad incluso cuando se les ofrecía una oportunidad "especial".

Al final del primer ciclo de ESO, se modifican de nuevo las formas de diferenciación institucional de los estudiantes, dibujándose cuatro caminos: la vía "ordinaria", el programa de diversificación, la externalización a dispositivos externos (ACE o PCPI) o la desescolarización. Ello implica, de nuevo, prácticas de identificación y clasificación de los alumnos con los "perfiles" para cada medida, prácticas incorporadas en las propias rutinas de evaluación a lo largo del curso y, especialmente, en las juntas de evaluación, donde se

decidirá el destino escolar de los alumnos al acabar segundo curso. En estas decisiones se juzgan no sólo las calificaciones, sino también las “aptitudes” y “actitudes” de sus alumnos, y su edad aparece a la vez como indicador decisivo de su distancia con respecto a la norma curso-edad –por tanto, anticipación, desde el punto de vista docente, de un “fracaso” en la etapa– y de su potencial inserción en uno de estos dispositivos (tener una determinada edad abre y cierra puertas a uno u otro, a una mayor o menor segregación, y es un elemento administrativo con el que los jueces escolares han de contar y negociar).

Entre estas opciones, el programa de diversificación curricular aparece como una vía simbólicamente desvalorizada de cursar el segundo ciclo de educación secundaria, pero menos que otras, pues, por oposición, la opción de la externalización aparece como la más estigmatizada. Se da, de nuevo, una diferenciación y jerarquización de los alumnos con dificultades, considerados por los docentes incapaces de finalizar la ESO por la vía “ordinaria”: entre aquellos que tendrían “buena actitud” y los que no, entre los que serían *educables* aún en la ESO, pero por una vía especial, “adaptada”, y los que serían *ineducables* en la ESO, a los que se daría la última oportunidad de los ACE o los PCPI, forma de externalización (Casal *et al.*, 1998; García *et al.*, 2006) o de *desescolarización diferida y encuadrada* (Millet y Thin, 2003b) pensada como prevención de la exclusión social a través de una cualificación profesional básica.

La clasificación en uno u otro “perfil” es, en la práctica, menos evidente de lo que la presentan los propios actores, para quienes estas formas de clasificación están plenamente normalizadas y naturalizadas, y da lugar a apropiaciones y negociaciones: los criterios sobre el papel, al hacerse “operativos” en la práctica y para la práctica, son traducidos y redefinidos parcialmente. En el caso de la asignación al dispositivo de diversificación o a su opuesto externo (PCPI), el carácter difuso y negociado de estos criterios ideales (buena/mala actitud) queda claro, por un lado, cuando los docentes proponen a determinados alumnos para el primero, aun cuando no satisfacen plenamente el criterio de “buena actitud” o comportamiento (a su vez abierto a la interpretación y negociación), en lo que entienden como una estrategia de protección o *salvación* del alumno (el alumno no merecería la externalización o estaría perdido). Pero también, por otro lado, cuando los propios alumnos anticipan la alternativa que tienen delante y solicitan su inclusión en el programa de diversificación e incluso tratan de escenificar una *actitud* más acorde con lo

deseado por los docentes para hacerse ver como candidatos, como estrategia de protección frente ante una degradación mayor (pasar a ser considerado como incapaz de acabar la ESO y ser enviado con los "peores"). El *derecho de entrada* más alto para el programa de diversificación, por el "perfil" de alumno al que teóricamente se dirige, genera esa misma paradoja de hacer de una medida aparentemente "inclusiva" una medida parcialmente *selectiva* y basada en una cierta forma de *mérito* (si no por resultados académicos, sí por actitud).

Desde el punto de vista de su organización pedagógica, estos dispositivos o grupos "especiales" implican: una "adaptación" del currículo, una re-definición y adaptación de los objetivos y métodos del trabajo pedagógico, la puesta en práctica de unos esquemas, baremos o estándares de evaluación o exigencia específicos, distintos de los que se aplicarían en grupos ordinarios, y la modulación de las expectativas de los docentes sobre los resultados y comportamientos. Ello genera tensiones en los docentes, cuya relación con estas medidas tiende a caracterizarse por la *ambivalencia* entre el reconocimiento de una forma de segregación y su legitimación como segregación "suave", de fondo "inclusivo" y con algunos resultados (algunos se "salvarían"); ambivalencia también entre unos objetivos y metodologías atractivos y legítimos (ayudar a alumnos con dificultades, metodologías "adaptadas", más innovadoras y activas, con mayor libertad para el docente) y una práctica pedagógica difícil, con un alumnado distante de las exigencias escolares, juzgado deficitario en todos los aspectos escolares, o su lugar relegado, simbólicamente estigmatizado por su contenido "inferior", su dificultad y su público, frente a la enseñanza "ordinaria". Esta ambivalencia se manifiesta a su vez en la oscilación entre un discurso de defensa de estas medidas, sus fines y metodologías, y el reconocimiento de su dificultad, de la frustración en el trabajo pedagógico o, en casos muy limitados, el cuestionamiento directo de estas medidas o de su adecuación a sus objetivos (ante la incertidumbre acerca de sus efectos positivos).

En estos dispositivos, definidos unos en relación con otros y jerarquizados según su distinto valor social, la movilidad y las posibilidades de reclasificación de alumnos resultan más probables de las vías más valoradas a las más estigmatizadas que a la inversa. La incorporación a estos dispositivos dificulta la reincorporación a la vía "ordinaria", ya sea por barreras administrativas (legales) o barreras mentales que se hacen prácticas. Los

profesores, por un lado, se representan a esos alumnos como "con dificultades", "con retraso", y su permanencia en estos dispositivos, a veces enlazados, como una protección frente a una *muerte escolar* segura fuera de ellos. Por otro, modulan sus expectativas docentes en función de su imagen de los estudiantes y adaptan el "currículo" y sus prácticas de forma que con frecuencia tienden a *instalar* a esos alumnos en esa situación de desventaja escolar. El diseño institucional de estos dispositivos permite su encadenamiento, que, en algunos casos, llega a generar una ESO paralela para determinados alumnos.

Tanto en el caso de los programas de diversificación como en los dispositivos externos, a diferencia de los dispositivos del primer ciclo que describimos, se da la paradoja de *la subjetivación de la selección escolar* (que, además, la legitimaría al presentarse bajo la apariencia de la voluntad): los propios sujetos piden, en ocasiones, su asignación al programa de diversificación o su externalización a ACE o PCPI, en ocasiones desde muy pronto; dicho de otra manera, piden su propia segregación. Esta paradoja deja de parecerlo si, dejando de lado la visión escolar que concibe a los sujetos escolarizados como individuos que tomarían decisiones de forma puramente libre y voluntaria, se considera su deseo en el contexto de su precaria situación escolar, de su trayectoria, de unas dinámicas escolares, y de una socialización familiar y de pares que genera unas expectativas escolares y vitales, que presentan unas opciones u otras como aceptables. En el caso de algunos alumnos pertenecientes a fracciones más desposeídas de capital escolar de las clases populares, que arrastran una escolaridad difícil que les impide recuperar sus "retrasos" y sobre los que pesan relaciones sociales conflictivas con el profesorado o su propia imagen estigmatizada, la externalización puede aparecer como la mejor opción, o bien desde su conocimiento, o bien, progresivamente, tras un trabajo colectivo de *cooling out* (Goffman, 1952), donde, como hemos visto, intervienen otros actores para ayudar al individuo a aceptar su degradación simbólica y su nuevo estatus. La perspectiva etnográfica, articulando entrevistas y observación, permite captar esta transformación del sujeto y, frente a explicaciones que hablarían de sujetos racionales reduciendo las razones prácticas de los agentes a cálculos, situarla en la *carrera moral* (Goffman, 1976 [1961]; Becker, 2009 [1963]) del estudiante que ha subjetivado la selección escolar como resultado de un proceso complejo.

Cuando estos dispositivos se analizan por separado en la investigación sociológica, se pierde con frecuencia la perspectiva de sus relaciones, conexiones, superposiciones o contradicciones. Estos dispositivos forman, en cierta medida, un entramado institucional complejo en el que los programas se definen de forma relacional, unos por referencia a los otros. Aunque estos dispositivos tiendan a copar el ámbito de acción frente a las dificultades escolares, se dan, no obstante, otras formas de gestión del fracaso. Nos hemos centrado en las prácticas institucionalizadas de gestión del “fracaso escolar” a través de estos dispositivos, pero hemos dejado fuera del análisis –aunque hayamos esbozado algunas ideas en ese sentido– las prácticas informales de gestión del fracaso que desarrollan cotidianamente los docentes fuera de estos dispositivos y programas específicos, en el día a día del aula.

Otro aspecto que hemos analizado y al que nos parece que la sociología de la educación española no ha prestado quizá demasiada atención es a la importancia creciente tomada en las últimas décadas por los profesionales o técnicos socioeducativos que se han ido integrando en el campo escolar y su trabajo en la construcción de trayectorias escolares desiguales, y su mediación entre instituciones.

El campo escolar ha asumido históricamente nuevas tareas que van más allá de la mera transmisión de conocimientos, tareas de intervención con objeto de promover la adaptación de los alumnos al entorno escolar durante la educación obligatoria, actuando sobre factores extra-académicos o extraescolares. Estas tareas de “compensación” se han delegado en nuevos profesionales, que se han incorporado a los IES en una posición particular, a la vez subordinada a las tareas docentes en la división y jerarquía del trabajo escolar y con una legitimidad semi-experta. Si bien la actividad de estos profesionales no está explícita ni exclusivamente dirigida a luchar contra el “fracaso escolar”, buena parte de sus prácticas de intervención tienen como objeto dar respuesta a las dificultades escolares de los alumnos. No obstante, estas dificultades se extienden más allá de lo académico y, aunque se intentan separar las facetas académica o pedagógica y extra-académica, familiar o emocional, en el día a día de estos profesionales tales distinciones tienden a volverse difusas.

En el trabajo cotidiano de estos profesionales, de tipo *relacional*, la división práctica de los públicos destinatarios de intervención entre distintos agentes no evita que las fronteras sean difusas y los solapamientos frecuentes, dando lugar a modulaciones y apropiaciones diversas de sus funciones oficiales. Sus procesos de intervención pueden aprehenderse como una secuencia de pasos o etapas: primero, *detección* y *señalamiento* por parte de otros actores, en función de sus rutinas y categorías; segundo, diagnóstico e identificación del problema por parte de los profesionales, que, en función de la definición y clasificación del problema, pueden decidir una intervención o redefinir la demanda de intervención. Las condiciones materiales del trabajo de intervención obligan a los técnicos socioeducativos a hacer una selección y jerarquización de los casos que les llegan en función de su gravedad percibida y la intensidad de la intervención requerida (puntuales *versus* duraderas), quedando los más graves fuera de su competencia (derivables a otros profesionales fuera del campo escolar).

Por su posición híbrida, semi-experta en el campo escolar, estos profesionales recurren a diversos registros y esquemas de apreciación (escolares, psicológicos, médicos, sociológicos) en sus juicios y diagnósticos cotidianos de los alumnos "con problemas". Su aproximación es, pese a ello, marcadamente psicológica, tanto en lo que respecta a las categorías que emplean (más o menos técnicas) como en la atención psicologizada a aspectos emocionales, familiares o interpersonales, y, fundamentalmente, en términos de *déficit*. La psicologización "suave" o "débil" en sus "diagnósticos profanos" (Morel, 2012) puede llevar a la atribución de los problemas al medio familiar en conjunto, al tiempo que a diluir la responsabilidad explícita sobre los mismos. Las diferencias de clase, muy visibles cuando se trabaja con familias en situaciones sociales precarias, tienden, sin embargo, a no aparecer como tales y a ser retraducidas como problemas familiares, además de ser objeto de juicios morales y producir choques con el sentido común de clase media de estos profesionales.

Las estrategias y prácticas de intervención de los técnicos socioeducativos, limitadas al espacio del centro escolar (por oposición al trabajo de calle), se basan en la interacción cara a cara con alumnos y familias. Estas estrategias buscan modificar al individuo y sus prácticas, resocializándole en la dirección del modo de socialización escolar. Este encuadramiento en la norma escolar puede conllevar también intentos de modificación

parcial de sus entornos sociales y familiares inmediatos. Entre estas estrategias, hemos visto: intentos de modificar el capital social del individuo (sus relaciones de amistad en la escuela, su ocio fuera de ella); de pedagogización de las prácticas de socialización extraescolar, modificando una socialización familiar considerada insuficiente (alejada del modo de socialización escolar) y regulando las prácticas fuera de la escuela (extendiendo este modo de socialización); y, en el caso de las familias de las fracciones más precarizadas de las clases populares, incluso la modificación de los estilos de vida (prácticas íntimas, de cuidado de sí y del cuerpo), lo que implica un especial cuidado en la dramaturgia de la intervención. El éxito de estas estrategias es, sin embargo, variable y el "imperialismo" pedagógico encuentra resistencias ordinarias.

Entre las prácticas y rutinas de estos profesionales está también la *derivación*. Entendida como delegación de casos a otros profesionales (psiquiatras, psicólogos, Servicios Sociales), los profesionales del departamento de orientación aparecen como filtro y mediación con otros campos, con una especial responsabilidad, por tanto, en los procesos de juridización, psicologización o medicalización de los problemas de los alumnos, lo que en ocasiones les genera conflictos o tensiones (especialmente con agentes pertenecientes a campos con mayor legitimidad, como los psiquiatras, lo que evidencia las jerarquías de autoridad y legitimidad entre expertos). Entendida como *externalización* de alumnos a programas o dispositivos externos, el papel de los profesionales del departamento de orientación aparece como decisivo no sólo desde el punto de vista burocrático u organizativo –coordinando las listas de alumnos derivados–, sino también desde el punto de vista de la actividad de *cooling out* que desarrollan con los alumnos derivados y sus familias, ayudando a los sujetos a acomodarse a su cambio de estatus y su degradación simbólica y apaciguando posibles resistencias.

Su labor de intervención caso por caso, no enfocada al "fracaso escolar" explícitamente, limitada cuantitativamente, puede ser decisiva desde el punto de vista cualitativo, en la medida en que puede abrir o cerrar la puerta a la redefinición de determinadas dificultades escolares como problemas médicos, psiquiátricos o psicológicos, con consecuencias diversas para la carrera moral del individuo. Su labor de *cooling out* resulta central en la gestión del "fracaso escolar" en la medida en que hace posible, haciéndola aceptable para los sujetos y sus familias –no haciéndola aparecer, justamente,

como “fracaso” o degradación–, la práctica de la externalización de los alumnos más alejados de la norma escolar y juzgados *ineducables* o perdidos para el título en la enseñanza secundaria.

## I. IR MÁS ALLÁ

Eso que llamamos “fracaso escolar” se nos muestra de otra manera cuando atendemos a su historia o al detalle de los sentidos y respuestas a los que da lugar en un contexto escolar concreto. Ese ejercicio necesario de doble re-contextualización del problema que hemos tratado de llevar a cabo no agota, desde luego, el estudio del “fracaso escolar”, que hemos analizado aquí sólo en algunas de sus dimensiones.

La introducción de una nueva ley educativa en 2013 ha alterado parcialmente el panorama institucional. Aunque aún sea pronto para ver sus efectos, las claves sobre los procesos de diferenciación interna en la ESO que hemos descrito en esta tesis, las prácticas y rutinas de clasificación, identificación, asignación a vías o grupos especiales, así como las estrategias de intervención con alumnos con dificultades, siguen resultando útiles para comprender estos procesos y sus posibles cambios. El cambio legal podría funcionar, de hecho, menos como una invalidación de nuestros resultados que como una especie de *test* o puesta a prueba: lo cierto es que todo apunta a una cierta continuidad de los rituales de decisión sobre el futuro de los alumnos, a una continuidad de las categorías del juicio profesoral, y a una continuidad de las prácticas de clasificación y asignación a dispositivos institucionales más allá de los cambios formales. Cambian los nombres, se adelantan las edades o los momentos decisivos, pero persisten buena parte de las prácticas y formas de selección y segregación escolar, normalizadas y ya instaladas en la “cultura” de los centros y los docentes.

Por otro lado, hemos intentado comprender la lógica práctica de las “medidas de atención a la diversidad” a partir del trabajo etnográfico en un centro público de un distrito popular urbano. No obstante, sería necesario intentar valorar sus efectos no ya a nivel micro, como hemos hecho, a partir de un número limitado de trayectorias y sujetos en un



centro, sino también a través de estudios *cuantitativos* que permitan estimar la diversidad de las apropiaciones de estos dispositivos entre centros escolares, su correlación con variables sociales (clase, género, etnia), los efectos en las trayectorias escolares, etc. También otros estudios cualitativos podrían tratar de poner de manifiesto otras formas de apropiación de las políticas y dispositivos contra el “fracaso escolar” en otros contextos concretos, con otras especificidades (“culturas” de centro distintas, pero también composiciones sociales del alumnado distintas). Sería, de hecho, quizá más necesario aún, frente a la concentración de la atención sobre la cuestión del “fracaso escolar” al final de la ESO, analizar en profundidad la construcción de trayectorias escolares en educación primaria e infantil, cómo se articulan las diferencias de clase, género y etnia en esta etapa (justamente donde son más fácilmente percibidas como diferencias biológicas o psicológicas en el “desarrollo” individual del niño; Bernstein, 1975a), la intervención de profesionales socioeducativos, los dispositivos de atención a los alumnos con dificultades en primaria y los procesos de clasificación que conllevan<sup>311</sup>. Paradójicamente, frente al énfasis en la idea del que el “fracaso escolar” empieza en primaria o la idea según la cual la socialización más decisiva es la que tiene lugar en la infancia, son muy pocos los estudios sociológicos sobre la educación primaria e infantil en España, en su mayoría limitados a algunos datos cuantitativos.

Además, nuestro análisis de los dispositivos de “atención a la diversidad” podría parecer una condena absoluta de éstos y un alegato en favor de su completa eliminación. No ha sido ésta nuestra intención. Tampoco ha sido nuestro objetivo desacreditar o defender una u otra propuesta, una u otra filosofía educativa, una u otra pedagogía. Si algo nos ha enseñado el análisis detenido de estos dispositivos es su carácter intrínsecamente *contradictorio* y *ambivalente*. Sólo teniendo en cuenta todas las contradicciones y ambivalencias de estos modos de gestión de las dificultades escolares en sus diversos niveles pueden proponerse medidas y soluciones que aspiren a algo más que a cambiar

---

<sup>311</sup> Ello implica, además, ir más allá del tópico que hace de la “atención temprana” el remedio de todos los males escolares, especialmente los relativos al rendimiento escolar, para comprender estos procesos de “atención” en su lógica práctica, introduciendo necesariamente en la ecuación los efectos perversos y las lógicas de etiquetado que se generan. Como señala Glasman (2012), las formas de “detección” e “intervención temprana” de las dificultades escolares entrañan inevitablemente el riesgo de generar un efecto de etiquetado. Esta es probablemente una contradicción intrínseca a cualquier dispositivo de atención de este tipo, en la medida en que implica identificar y delimitar a un segmento de población definido por unos rasgos o características particulares.

los nombres de la segregación. Probablemente, esta forma de realismo sociológico tampoco garantice por sí sola la felicidad de las medidas contra el “fracaso escolar” o su transformación en la panacea que acabará con él o con la desigualdad.

En cualquier caso, el apego a las justificaciones ideológicas y buenas intenciones de las “medidas de atención a la diversidad”, o la oposición a formas institucionales que, por sus justificaciones opuestas, son identificadas como “segregación”, no debe hacernos dejar de ver las continuidades que se dan en el plano de la lógica práctica de estos dispositivos. En ocasiones, la reducción del debate a la oposición integración-segregación, inclusión-exclusión, articulada con la oposición política progresistas-conservadores, no deja ver las afinidades prácticas entre unas y otras propuestas, o el carácter mixto y *ambivalente* de las formas que producen, al tiempo “inclusivas” y segregadoras, mostrando que se puede ser a la vez ambas cosas en dosis diversas y contradictorias. Como sabemos por multitud de trabajos sociológicos, históricamente se han desarrollado toda clase de instituciones que, bajo el propósito declarado de mejorar a los seres humanos, no han hecho sino producir multitud de efectos perversos e instalar nuevas formas de poder y desigualdad. El trabajo sociológico consiste precisamente en analizarlas y comprenderlas.

Finalmente, las contradicciones de los dispositivos e intervenciones frente al “fracaso escolar” que hemos descrito tienen que ver, en última instancia, con la escolarización de las clases populares y los problemas que ésta sigue planteando a la institución escolar, hoy de forma algo distinta y renovada. Las instituciones de educación secundaria obligatoria parecen instaladas en una contradicción difícil de resolver: conservan un carácter selectivo que contrasta con su intención comprensiva. Han de hacer frente constantemente a las tensiones entre su lógica comprensiva y su lógica selectiva, entre las leyes y sus aplicaciones, entre los fines o funciones con los que se sobrecarga a la institución y sus dinámicas instituidas (la “cultura escolar”), sus propósitos igualitarios y consecuencias no queridas de sus prácticas.

Desde la conversión de la secundaria inferior en etapa obligatoria, los institutos gestionan la contradicción entre “atender” a los alumnos más alejados de la norma escolar y trabajar para quienes pueden “seguir el ritmo” a través de la multiplicación de programas de atención, formas institucionales de diferenciación de los alumnos de origen popular en

“perfiles”, o formas de agrupación y división del trabajo de atención a los sujetos “difíciles”. Los programas de “atención a la diversidad” ideados por la LOGSE y apuntalados por la LOE, además de externalizar sujetos y responsabilidades de las aulas y docentes ordinarios a otros espacios y profesionales, tendieron a desplazar así la aparentemente inescapable dialéctica entre la “democratización” y la selección, la comprensividad y la descomprensivización, la integración y la segregación, al interior de la educación obligatoria, en forma de *segmentación vertical y horizontal*. En este contexto, las llamadas “medidas de atención a la diversidad” aparecen, en realidad, como modos institucionales de *gestión* de una heterogeneidad social que, a diferencia de otras instituciones o etapas educativas, no pueden evitar a través de una selección explícita, con el efecto perverso de diferenciar y canalizar de los alumnos, y cuya responsabilidad se va trasladando de unas instancias a otras generando múltiples tensiones. Los dispositivos de atención a alumnos con dificultades modifican las formas de selección escolar, no la eliminan.

Las pugnas constantes alrededor del “fracaso escolar” y la educación secundaria reflejan muchas veces conflictos que tienen poco que ver con lo que ocurre en los centros escolares, con los fracasos escolares efectivos y la construcción de las experiencias escolares de los sujetos que transitan por la institución escolar. Sin embargo, lo que en ellas se decide les afecta directamente y no siempre de la forma prevista.





# BIBLIOGRAFÍA

## I. DOCUMENTOS CITADOS<sup>312</sup>

*ABC* (1962): 'El doctor Bosch Marín habla sobre "el problema de la adolescencia"'. 24 de febrero, p. 65.

*ABC* (1980a): 'La orden ministerial sobre presentación de libros de texto será derogada'. 21 de diciembre, p. 32.

*ABC* (1980b): 'Las tasas del fracaso escolar, preocupantes, pero no alarmantes'. 29 de agosto, p. 24.

*ABC* (1981): 'Presentado el proyecto de reforma de las Enseñanzas Medias.' 7 de septiembre, p. 26.

---

<sup>312</sup> Presentamos aquí únicamente los documentos citados en el texto, no todos los documentos recopilados y analizados. Excluimos los textos legales, que se han citado en nota al pie en el propio texto.

- Binet, A. y Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. París: Armand Collin.
- Blanco y negro (1979). 'Universidad: campus de batalla'. 26 de diciembre, p. 10.
- Buck, J. M. de (1959). *Ante el fracaso escolar de vuestros hijos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Carabaña, J. (1983). 'Le llamaban "fracaso escolar".'. *Cuadernos de pedagogía*. 103-104.
- Caselles, P. (1981). 'Una reforma alentadora'. *El País*. 11 de agosto, p. 10.
- Claparède, E. (1920a). 'La escuela y la psicología experimental (I)'. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. XLIV (727): 297-303.
- (1920b). 'Psicología y educación'. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. XLIV (727): 297-306.
- (1921). 'La escuela y la psicología experimental (II)'. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. XLVII (763): 143.150.
- De Aichelburg, U. (1970). 'Revisión médica del estudiante. Consejos para la salud física y mental de los niños a su regreso al colegio'. *Blanco y negro*. 17 de octubre, p. 68.
- (1972). 'El "shock" del primer día'. *Blanco y negro*. 28 de octubre, p. 77.
- Delval, J. (1981). 'Renovar para que todo siga igual'. *El País*. 11 de agosto.
- (1983). 'Cambiar la escuela'. *Leviatán*. 11: 55-61.
- Dr. Soubiran (1967). 'No hay niños perezosos'. *Blanco y negro*. 30 de septiembre, p. 99.
- (1968). 'De usted depende el éxito de su hijo en los estudios'. *Blanco y negro*. 6 de enero, p. 105.
- El País* (1976a). 'La mayoría de los fracasos escolares está causada por problemas afectivos de los niños'. 27 de junio.
- El País* (1976b). 'Se reclama una mayor presencia de la psicología en la sociedad'. 30 de noviembre.
- El País* (1981). 'Entrega de premios sobre experiencias escolares'. 6 de marzo.
- El País* (1982). 'Mayor Zaragoza anuncia medidas para hacer frente al fracaso escolar'. 17 de junio.
- El País* (2013). 'España repite curso'. 12 de marzo.
- Equipo VII (1979). 'Las raíces del fracaso escolar'. *Cuadernos de pedagogía*. 57.
- EURYDICE (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: Un desafío para la construcción Europea*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Gayola, M., Renau, M. D. y Roig, M. (1980). 'Las raíces del fracaso escolar'. *Cuadernos de pedagogía*. 66.
- Joulia, P. (1947). 'Prefacio'. In: *La adaptación del niño al medio escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- La Vanguardia* (1932). 'El examen de la inteligencia'. 23 de abril: 10.
- La Vanguardia* (1980). 'Tras la escolarización, calidad de la educación'. 31 de agosto: 9.
- La Vanguardia Española* (1953). 'El Dr. Barnosell en el Colegio La Salle Nonanova (Conferencia)'. 11 de febrero: 14.
- La Vanguardia Española* (1956). 'El doctor Folch y Camarasa, en el colegio San Miguel'. 3 de agosto: 15.
- La Vanguardia Española* (1958). 'Lecciones del IV Congreso de Psiquiatría Infantil'. 15 de julio: 16.
- La Vanguardia Española* (1962). 'Profesor Bosch Marín: "El problema de la adolescencia"'. 3 de abril: 9.
- Lerena, C. (1978). 'Escuela-criba y estructura de clases'. *El País*. 3 de abril.
- López, A. (1975). 'Patología del niño. Patología de la escuela'. *Cuadernos de pedagogía*. 12.
- Luzuriaga, L. (1919). 'El cuidado de la salud de los niños en Inglaterra. Un problema de reconstrucción nacional'. *Diario El Sol*. 13 de enero.
- Revista de escuelas normales* (1935): 'María Kaczysnka: El rendimiento escolar y la inteligencia.-Ed. Espasa-Calpe, S.A., 1935'. XIII (114): 214.
- Mauco, G. (1952). 'Problèmes psychologiques de l'adolescence. Les échecs scolaires et les difficultés d'adaptation au niveau secondaire et supérieur en France', en *Conférence sur l'éducation et la santé mentale des enfants en Europe*, 15 de octubre de 1952, París: UNESCO.
- MEC (1969). *La educación en España: bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1982). *Las enseñanzas medias en España. Resultados de la consulta*. Madrid: MEC.
- (1988). *Memoria de educación compensatoria. Curso 1987-88*. Madrid: MEC.
- (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- (1992). *Informe Nacional de Educación*. Madrid: MEC.
- Vida escolar* (1980). 'Programas Renovados de la EGB (documento base)'. 206: 3-15.



- Proyecto Regional Mediterráneo (1966). *Las necesidades de graduados en España en el periodo 1964-1971*. Madrid: MEC-OCDE.
- Robin, G. (1954). *Las dificultades escolares en el niño y su tratamiento*. Barcelona: Luis Miracle.
- Roc, M. y Solé, M. R. (1977). 'Fracaso escolar y dislexia'. *Cuadernos de pedagogía*. 34.
- Sánchez Sarto, L. (ed.) (1936). *Diccionario de pedagogía*. Barcelona [etc.]: Labor.
- Simó, R. (1977). 'Fracaso escolar y dificultades emocionales'. *Cuadernos de pedagogía*. 30.
- Stambak, M. (1975). 'La psicología y la escuela'. *Cuadernos de pedagogía*. 1.
- UNESCO (1970). *The statistical measurement of educational wastage (drop-out, repetition and school retardation)*.
- Wall, W. D. (1963). *Educación y salud mental*. Madrid: Aguilar.

## II. BIBLIOGRAFÍA ANALÍTICA

- Alonso, C. (2014): 'Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 7 (2): 395–409.
- Álvarez-Uría, F. (2008). 'El método genealógico: ejemplificación a partir del análisis sociológico de la institución manicomial.' In: Á. Gordo and A. Serrano (eds.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- y Varela, J. (2000). *La galaxia sociológica. Colegios invisibles y relaciones de poder en el proceso de institucionalización de la sociología en España*. Madrid: La Piqueta.
- Amer, J. (2012). 'Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación inicial. Los discursos y prácticas del profesorado.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 5 (3, 'La sociología del profesorado hoy'): 369–79.
- André, G. and Hilgers, M. (2014). 'Collective agents in the school field. Positions, dispositions and position taking in educational and vocational guidance.' In: M. Hilgers and E. Mangez (eds.). *Bourdieu's theory of social fields. Concepts and applications*. Routledge, pp. 121–39.
- Ariès, P. (1972). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. 2ª Ed. París: Seuil.

- (1986 [1979]). 'La infancia.' *Revista de educación*. 281: 5–17.
- Ayto. de Madrid (2005). 'Distrito Puente de Vallecas.' In: *Ciudad de Madrid: Convivencia y Diversidad. I Plan Madrid de Convivencia Social e Intercultural (2004-2008)*. Madrid: Ayto. de Madrid, pp. 144–9.  
<http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Servicios-Sociales/Inmigracion/Ciudad-de-Madrid%3A-Convivencia-y-Diversidad?vgnextfmt=default&vgnextoid=33a3b2395b2ba010VgnVCM10000026205a0aRCRD&vgnnextchannel=d33d9ad016e07010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD>.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive: A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge University Press.
- (1986). *Education (Sociology in Focus)*. London: Longmans.
- (1987). *The micropolitics of school. Towards a theory of school organization*. 2012th Ed. Londres: Routledge.
- (2006). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*. Psychology Press.
- (2012). *Foucault, Power, and Education*. Routledge.
- (2013). *The education debate*. 2ª Ed. Policy Press.
- , Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac, et après?: les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: Découverte.
- and Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: Découverte.
- Becker, H. S. (1952). 'Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship.' *Journal of Educational Sociology*. 25 (8): 451–65.
- (1998). *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While You're Doing It*. University of Chicago Press.
- (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bernad, J. C. and Molpeceres, M. Á. (2006). 'Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo.' *Revista de educación*. 341 (Septiembre-diciembre): 149–69.
- Bernstein, B. (1975a). 'Class and Pedagogies: Visible and Invisible.' *Educational Studies*. 1 (1): 23–41.

- (1975b). *Class, codes and control. Vol. 3. Towards a sociology of educational transmission*. London: Routledge.
- (1986). 'Una crítica de la "educación compensatoria".' In: *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Blumer, H. (1971). 'Social problems as collective behaviour.' *Social Problems*. 18 (3): 298–306.
- Boltanski, L. (1974). *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia.
- Bonal, X. (2002). 'El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: Evolución y efectos sobre las desigualdades educativas.' *Educación*. 29 (Los retos de la educación): 11–29.
- and Tarabini, A. (2012). 'El derecho a la educación.' *Cuadernos de pedagogía*. (425): 10–5.
- Bourdieu, P. (1966). 'L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture.' *Revue Française de Sociologie*. 7 (3): 325–47.
- (1977). 'Sur le pouvoir symbolique.' *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 32 (3): 405–11.
- (1979a). *La distinction. Critique sociale du jugement*. París: Editions de Minuit.
- (1979b). 'Les trois états du capital culturel.' *Actes de la recherche en sciences sociales*. 30 (1): 3–6.
- (1980). 'Le capital social. Notes provisoires.' *Actes de la recherche en sciences sociales*. 31 (1): 2–3.
- (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*.
- (1995). 'El punto de vista del autor. Algunas propiedades generales de los campos de producción cultural.' In: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, pp. 318–30.
- (1998). *La domination masculine*. París: Seuil.
- (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique: précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*. Paris: Éditions du Seuil.
- (2002a). *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique*. (Textos escogidos y presentados por F. Poupeau y Th. Discepolo). Marseille: Agone.
- (2002b). *Questions de sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- (2008 [1980]). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.

- , Chamboredon, J.-C. and Passeron, J.-C. (2005 [1968]). *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. 5th Ed. Walter De Gruyter Inc.
- and Champagne, P. (1992). 'Les exclus de l'intérieur.' *Actes de la recherche en sciences sociales*. 91.
- and Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- and ——— (1979 [1964]). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- , ——— and Saint Martin, M. de (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Paris-La Haya: Mouton & Co.
- and Saint Martin, M. de (1970). 'L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français.' *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 25 (1): 147–75.
- and ——— (1975). 'Les catégories de l'entendement professoral.' *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1 (3): 68–93.
- and Wacquant, L. J. D. (2005 [1992]). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- and ——— (2012 [1993]). 'De la clase dominante al campo del poder.' In: I. González Sánchez (ed.). *Teoría social, marginalidad urbana y Estado penal. Aproximaciones al trabajo de Loïc Wacquant*. Madrid: Dyckinson, pp. 423–53.
- Cabrera, B. (2007). 'Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a LGE de 1970.' *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*. 10: 147–81.
- Cachón, L. (1991). 'Segmentación del mercado de trabajo y niveles educativos.' In: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: CIDE-UCM, pp. 111–36. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1014587> (accessed 17 July 2015).
- Calero, J., Waisgrais, S. and Choi, Á. (2010). 'Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006.' *Revista de educación*. Nº extraordinario (1): 225–56.
- Capitán, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza.
- Carabaña, J. (1983). 'Le llamaban "fracaso escolar".' *Cuadernos de pedagogía*. 103–104.
- (1999). 'La pirámide educativa.' In: M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, pp. 720–38.
- (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*. Fundación Alternativas.

- (2004). 'Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar.' *Cuadernos de Información Económica*. 180: 131–40.
- (2011). 'Las puntuaciones PISA predicen casi toda la repetición de curso a los 15 años en España.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 4 (3): 286–306.
- (2015). 'Repetir hasta 4º de Primaria: determinantes cognitivos y sociales.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 8 (1): 7–27.
- Carpintero, H. (2004). 'Medio siglo de la psicología en España (1950-2000).' *Revista interamericana de psicología = Interamerican journal of psychology*. 38 (2): 343–50.
- Casal, J., García, M. and Planas, J. (1998). 'Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito.' *Revista de educación*. 317: 301–17.
- Castel, R. (1995a). *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. París: Fayard.
- (1995b). 'Les pièges de l'exclusion.' *Lien social et politiques*. 34: 13–21.
- (2001). 'Presente y genealogía del presente. Una aproximación no evolucionista al cambio social.' *Archipiélago*. 47.
- Castro-Martín, T. and Martín-García, T. (2013). 'Fecundidad bajo mínimos: pocos hijos, a edades tardías y por debajo de las aspiraciones reproductivas.' In: *El déficit de natalidad en Europa: la singularidad del caso español*. Barcelona: Fundación La Caixa, pp. 48–88.
- Cefaï, D. (1996). 'La construction des problèmes publics.' *Réseaux. Communication - Technologie- Société*. 14 (75): 43–66.
- Cerezo, J. A. and Luján, J. L. (1988). *El artefacto de la inteligencia*. Barcelona: Anthropos.
- Choi, Á. and Calero, J. (2012). 'Rendimiento académico y titularidad de centro en España.' *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. 16 (3): 31–57.
- and ——— (2013). 'Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma.' *Revista de educación*. 362 (Septiembre-diciembre): 562–93.
- Cicourel, A. V. and Kitsuse, J. I. (1963). *The educational decision-makers*. Bobbs-Merrill.
- CIDE (1992). *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid: MEC-CIDE.
- CIDE (1999). *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid: MEC-CIDE.
- Cobos, A. (2011). *1991-2011: veinte años de la especialidad de Orientación educativa*. In: 2011.

- Colectivo Ioé (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad*. Madrid: MEC.
- Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.
- Consejo Escolar de la CAM (2012). *Informe 2011 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2009-2010*. Madrid: Consejo Escolar de la CAM.
- Consejo Escolar de la CAM (2014). *Informe 2013 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2011-2012*. Madrid: Consejo Escolar de la CAM.
- Cussó, R. and D'Amico, S. (2005). 'Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation: de l'éducation de masse aux compétences.' *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Hors série (1): 21–47.
- Darmon, M. (2001). 'La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle.' *Sociétés & Représentations*. 1 (11): 515–38.
- (2012). 'Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires.' *Sociétés contemporaines*. 2 (86): 5–29.
- Del Cura, M. (2003). 'Sobre la aportación de G. R. Lafora (1886-1971) a la psicopedagogía: "los estados psicopáticos en la escuela".' *Frenia*. 3 (2): 147–55.
- Del Olmo, M. (2012). 'Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace.' *Revista de educación*. 358 (mayo-agosto): 111–28.
- Delval, J. (1976). 'Psicología y educación antes y después de la Guerra Civil.' *Cuadernos de pedagogía*. Suplemento nº 3 (Fascismo y educación): 38–9.
- Desrosières, A. (2008). 'La statistique, outil de gouvernement et outil de preuve.' In: *L'argument statistique I. Pour une sociologie de la quantification*. Paris: Presses de l'École des mines, pp. 7–20.
- Díaz de Rada, A. (2008). '¿Qué obstáculos se encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?' In: M. I. Jociles and A. Franzé (eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta, pp. 24–48.
- Dorn, S. (1993). 'Origins of the "Dropout Problem".' *History of Education Quarterly*. 33 (3): 353–73.
- (1996). *Creating the dropout: an institutional and social history of school failure*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Durkheim, É. (1999). *L'évolution pédagogique en France*. París: PUF.
- and Mauss, M. (1901). 'De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives.' *Année Sociologique*. 6: 1–72.

- Escudero, J. M. (ed.) (2009). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- , González, M. T. and Martínez, B. (2009). 'El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas.' *Revista Iberoamericana de Educación*. 50: 41–64.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.
- (2009). 'Un diálogo de sordos.' *Cuadernos de pedagogía*. 393 (El nivel educativo ¿sube o baja?): 49–53.
- (2011). *Los retos de la participación escolar*. Ediciones Morata.
- (2013). 'La educación secundaria de adultos. Un estudio de caso en un CEPA.' *Praxis sociológica*. 17: 157–83.
- (2015). 'La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 8 (1): 44–56.
- Fernández Cortés, I. and Fernández Villanueva, C. (2011). 'La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid.' *Revista Iberoamericana de Educación*. 4 (56).
- Fernández de Castro, I. (1986). *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resultados*. Madrid: CIDE.
- Fernández Enguita, M. (1988). 'El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?' *Política y Sociedad*. 1.  
<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8888110023A/30682>  
 (accessed 26 August 2011).
- (1994). 'El sistema educativo.' In: S. del Campo (ed.). *Tendencias sociales en España (1960-1990)*. Bilbao: Fundación BBV, pp. 117–40.
- (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- (2001). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Pirámide.
- (2008). 'Escuela pública y escuela privada en España: la segregación rampante.' *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12 (2): 1–27.
- , Mena Martínez, L. and Rivière Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Mellizo-Soto, M. and Martínez García, J. S. (2013). 'Increasing inequalities: recent school failure trends in Spain.' *Seminario permanente del departamento de*

*Sociología VI (sociología de la educación), Universidad Complutense de Madrid.* 286: 1–43.

Forquin, J.-C. (1982a). 'L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale.' *Revue Française de Pédagogie*. 59: 52–75.

——— (1982b). 'L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (II).' *Revue Française de Pédagogie*. 60: 51–70.

Foucault, M. (1969). *L'arqueología du savoir*. París: Gallimard.

——— (1982). 'The Subject and Power.' *Critical Enquiry*. 8 (4): 777–95.

——— (1984a). *Histoire de la sexualité. Vol. II. L'usage des plaisirs*. París: Gallimard.

——— (1984b). 'Polemics, politics, and problemizations: an interview with Michel Foucault.' In: P. Rabinow (ed.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books, pp. 381–90.

——— (1994). 'Le souci de la vérité (entrevista con François Ewald).' In: *Dits et Ecrits (vol. IV)*. París: Gallimard, pp. 668–78.

——— (2001). 'Nietzsche, la généalogie, l'histoire.' In: *Dits et écrits (vol. 2, 1970-1975)*. París: Gallimard, pp. 136–56.

——— (2006). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París: Gallimard.

Franzé, A., Poveda, D., Jociles, M. I., Rivas, A. M., Villaamil, F., Peláez, C. and Sánchez, P. (2011). 'La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica.' In: F. J. García Castaño and S. Carrasco Pons (eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. MEC-IFIIE, pp. 289–316. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324424> (accessed 8 April 2015).

Fundación Foessa (1970). *Informe sociológico sobre la situación social de España 1970*. Madrid: Euroamérica.

Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid: MEC.

García, M., Casal, J. and Merino, R. (2006). 'De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: sobre perfiles y dispositivos locales.' *Revista de educación*. (341): 81–98.

Ginzburg, C. (2009). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Península.



- Glasman, D. (2012). 'Le décrochage scolaire, nouveau nom de l'échec scolaire (Entretien).' *Diversité (Ville-Ecole-Intégration)*. 14 (Hors série: 'Le décrochage scolaire. Des processus aux parcours'): 7–14.
- Goffman, E. (1951). 'Symbols of class status.' *The British Journal of Sociology*. 2 (4): 294–304.
- (1952). 'On cooling the mark out: some aspects of adaptation to failure.' *Psychiatry*. 15 (4): 451–63.
- (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York N.Y.: Anchor.
- (1976). *Asylums. Essais on the social situation of mental patients and other inmates*. Middlesex: Penguin Books.
- Gómez Bueno, C., Casares, M., Cifuentes, C., Carmona, A. and Fernández, F. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. MEC-CIDE.
- González Sánchez, I. (2014). *La penalidad neoliberal. Aumento de presos y reconfiguración del Estado en España (1975-2008)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Grañeras, M., Boix, M., Savall, J. and Vaillo, M. (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II*. Madrid: IFIE/Instituto de la Mujer.
- Grignon, C. (1999). 'Cultura erudita y cultura práctica.' In: M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, pp. 315–28.
- Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Guereña, J.-L. and Viñao, A. (1999). 'Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850).' *Boletín de la Asociación de Demografía Histórica*. XVII (2).
- Gusfield, J. R. (1984). *The culture of public problems: drinking-driving and the symbolic order*. University of Chicago Press.
- Hammersley, M. (1981). 'Ideology in the staffroom? A critique of false consciousness.' In: L. Barton and S. Walker (eds.). *Schools, teachers and teaching*. Routledge, pp. 331–42.
- and Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. 2 ed., rev. y amp. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1981). 'Contrastive rethoric and extremist talk: teachers, hegemony and the educationist context.' In: L. Barton and S. Walker (eds.). *Schools, teachers and teaching*. Routledge, pp. 303–30.
- Huertas, R. (1998). *Clasificar y educar: historia natural y social de la deficiencia mental*. CSIC.
- Hughes, E. C. (1951). 'Studying the Nurse's Work.' *AJN The American Journal of Nursing*. 51 (5): 294–5.

- (1971). *The Sociological Eye: Selected Papers*. Transaction Publishers.
- Ibáñez, J. (1996). 'Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas.' In: M. García Ferrando, J. Ibáñez, and F. Alvira (eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Inspección de Educación (2007). *Actuaciones de Educación Compensatoria en los centros públicos de Madrid-Capital. Plan General de Actuación de la Inspección Educativa. Curso 2004-2005*. Madrid: Inspección de Educación de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Isambert-Jamati, V. (1992). 'Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français'. In: B. Pierrehumbert (ed.). *L'échec à l'école, échec de l'école*. París: Delachaux & Niestlé.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jociles, M. I., Franzé, A. and Poveda, D. (2012a). 'La construcción de la desigualdad educativa en la ESO: El papel del Departamento de orientación.' In: F. J. García Castaño and A. Olmos (eds.). *Segregaciones y contrucción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta, pp. 183–97.
- , ——— and ——— (2012b). 'La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid).' *Alteridades*. 22 (43): 63–78.
- Lacasa, J. M. (2010). 'Calcular el fracaso.' *Blog del IFIE (Instituto F de Investigación Educativa)*. <http://blogdelifie.blogspot.com.es/2010/11/calcular-el-fracaso.html> (accessed 23 June 2015).
- Lahire, B. (1998). 'Logiques pratiques. Le "faire" et le "dire" sur le faire'. *Recherche et formation*. 27: 15–28.
- (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*.
- (2001). 'Les limbes du constructivisme.' *Contretemps*. 1 (Le retour de la critique sociale).
- (2008a). 'Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples.' *Revista de antropología social*. 16 (Antropología de la educación y de la escuela): 21–38.
- (2008b). 'La forme scolaire dans tous ses états.' *Revue suisse de sciences de l'éducation*. 30 (2): 229–58.
- (2008c). 'Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades.' In: M. I. Jociles and A. Franzé (eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta, pp. 49–60. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2865611> (accessed 13 June 2013).

- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.
- and Hermant, É. (1999). 'Esas redes que la razón ignora: laboratorios, bibliotecas, colecciones.' In: F. García Selgas and J. Monleón (eds.). *Retos de la postmodernidad*. Madrid: Trotta, pp. 161–83.
- La Vanguardia* (1932). 'El examen de la inteligencia.' 23 April: 10.
- Lenoir, R. (1990). 'Objet sociologique et problème social.' In: *Initiation à la pratique sociologique*. París: Dunod.
- (2003). *Généalogie de la morale familiale*. París: Seuil.
- Lerena, C (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. 2ª (1986) Ed. Barcelona: Círculo de lectores.
- (1999). 'Educación y cultura en Max Weber.' In: M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, pp. 72–82.
- Lévi-Strauss, C. (2006). 'Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss.' In: *Sociologie et anthropologie*. París: PUF, pp. IX – LII.
- Lizcano, E. (2008). 'Narraciones de la crisis: viejos fetiches con caras nuevas.' *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*. (83): 33–43.
- López Calvo, L. and López Calvo, A. (2013). 'La construcción del fracaso en la etapa de la ESO. Legitimación y resistencia de los actores implicados.' *XI Congreso Español de Sociología (FES)*. Madrid.
- , Taberner, J. and López Calvo, A. (2009). 'Sobre presuntas buenas prácticas de inclusión educativa y social en la ESO. Análisis a través de dos estudios de caso.' In: F. Molina (ed.). *La comunidad educativa ante los resultados escolares*. 2009, Valencia: Germania.
- Mainer, J. (2002). 'Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen.' *Gerónimo de Uztariz*. 17-18: 107–35.
- Martín Criado, E. (1996). 'Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias.' *Revista de educación*. (311): 235–52.
- (1998a). 'Los decires y los haceres.' *Papers: revista de sociología*. (56): 57–71.
- (1998b). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- (1999). 'El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución.' In: L. Cachón (ed.). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia: Benicull de Xúquer, pp. 15–47.

- (2008). 'El concepto de campo como herramienta metodológica.' *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*. (123): 11–34.
- (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- (ed.) (2014a). 'Clase obrera y escuela (monográfico)', *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 7 (2).
- (2014b). 'La clase obrera cambia, sus estigmas persisten.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 7 (2): 367–72.
- (2014c). 'Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso.' *Revista internacional de sociología*. 72 (1): 115–38.
- , Río Ruiz, M. A. and Carvajal Soria, P. (2014). 'Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 7 (2): 429–48.
- Martínez García, J. S. (2005). 'Dos reflexiones sobre el sistema educativo español: el nivel educativo no baja no cae, y las clases sociales sí existen.' *El viejo topo*. 213: 66–73.
- (2007a). 'Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas.' *Revista de educación*. 342: 287–306.
- (2007b). 'Fracaso escolar, clase social y política educativa.' *El Viejo topo*. (238): 45–9.
- (2009). 'Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 2 (1): 56–85.
- (2012). 'Comunidades autónomas y política educativa.' *El Viejo topo*. (296): 44–7.
- (2014). 'Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 7 (2): 449–67.
- Martín, R. and Bruquetas, C. (2014). 'La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera.' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 7 (2): 373–94.
- Martín Rojo, L. (ed.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC-CIDE.
- and Mijares, L. (eds.) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE.
- Marx, K. (1978). 'Introducción general a la crítica de la economía política (1857).' In: *Líneas fundamentales de la crítica de la economía política: 'grundrisse'*. Barcelona: Grijalbo.

- Mauco, G. (1952). *Problèmes psychologiques de l'adolescence. Les échecs scolaires et les difficultés d'adaptation au niveau secondaire et supérieur en France*. In: 15 October 1952, París: UNESCO.
- Mauger, G. (1991). 'Enquêter en milieu populaire.' *Genèses*. 6 (diciembre): 125–43.
- MEC (1994). *Estadística de la enseñanza en España 1990/91. Preescolar, general básica y EEMM*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MEC (2013). *Las cifras de la educación en España. Curso 2010-11*. Madrid: MEC. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>.
- MEC (2015a). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2012-2013*. Madrid: MEC. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Formacion-profesional.html>.
- MEC (2015b). *Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013*. MEC. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html>.
- Millet, M. y Thin, D. (2003a). 'Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" de collégiens de familles populaires'. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*. 36 (1, monográfico 'Le décrochage scolaire'): 109–29.
- and ——— (2003b). 'Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais'. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 4 (149): 32–41.
- Mills, C. W. (2000). *La imaginación sociológica*. 1ª ed., 4ª reimp. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Morel, S. (2010). *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*. París: EHESS.
- (2012). 'Les professeurs des écoles et la psychologie.' *Sociétés contemporaines*. 85 (1): 133–59.
- (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. París: La Dispute.
- Moreno Pestaña, J. L. (2005). 'Chercheur, intellectuel consacré, prophète: trois réceptions de Pierre Bourdieu en Espagne.' In: G. Mauger (ed.). *Rencontres avec Pierre Bourdieu*. Éditions du croquant, pp. 363–76.
- (2013). 'Intellectualmente, la muerte y la vida se dicen de muchas maneras.' *Sociología histórica*. 2: 403–14.

- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur: les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris: Editions de Minuit.
- Muel, F. (1975). 'L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale.' *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1 (1): 60–74.
- Navarro, R. (1992). 'La ley Villar y la formación del profesorado.' *Revista de educación*. n° extraordinario (La Ley General de Educación veinte años después): 209–36.
- Noiriel, G. (2003). *Introduction à la socio-histoire*. Paris: La Découverte.
- OCDE (2013). *Resultados PISA 2012. España - nota país*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>.
- Ortega, F. (1983). 'La sociología de la educación en España.' In: *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983: IV Informe Foessa*. Madrid: Euroamérica, pp. 165–82.
- Pérez Milans, M. (2007). 'Las aulas de enlace: un islote de bienvenida.' In: L. Martín Rojo and L. Mijares (eds.). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE, pp. 113–46.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- (1992). 'La triple fabrication de l'échec scolaire.' In: B. Pierrehumbert (ed.). *L'échec à l'école, échec de l'école*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Pinell, P. (1995). 'L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence.' *Actes de la recherche en sciences sociales*. 108 (1): 19–35.
- (2012). 'À propos du champ médical: quelques réflexions sur les usages sociologiques du concept de champ.' In: G. Mauger and F. Lebaron (eds.). *Lectures de Bourdieu*. Ellipses.
- and Zafiropoulos, M. (1978). 'La médicalisation de l'échec scolaire.' *Actes de la recherche en sciences sociales*. 24 (1): 23–49.
- and ——— (1983a). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Paris: Les éditions ouvrières.
- and ——— (1983b). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Editions de l'Atelier.
- Poveda, D. (2003). 'La segregación étnica en contexto: el caso de la educación en Vallecas-Puente de Vallecas.' *Education Policy Analysis Archives*. 11 (49). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/277>.
- , Rubio, M. I. J. and Mudanó, A. F. (2009). 'La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado

inmigrante latinoamericano.' *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. (5): 3 – .

Puelles, M. de (1992). 'Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970.' *Revista de educación*. nº extraordinario (La Ley General de Educación veinte años después): 13–29.

——— (2000). 'Política y educación: cien años de historia.' *Revista de educación*. nº extraordinario (La educación en España en el siglo XX).

Rambla, X. and Bonal, X. (2007). 'The limits of compensatory education in Spain: a comparative analysis of some autonomous governments.' In: W. T. Pink and G. W. Noblit (eds.). *International Handbook of Urban Education*. Springer, pp. 505–22.

Ramírez, F. O. and Boli, J. (1999). 'La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial.' In: M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel.

Ravon, B. (2000). *L' 'échec scolaire'. Histoire d'un problème public*. París: In-Press.

Requena, M. (2011). 'Estratificación y clases sociales.' In: *Informe España 2011*. Madrid: Fundación Encuentro.

Río, M. Á. (2010). 'No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar.' *RES. Revista Española de Sociología*. (14): 85–105.

——— (2011). 'Más allá del protocolo: estrategias contra el absentismo en centros andaluces.' *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*. (14): 39–63.

Rist, R. C. (1991). 'Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado.' *Educación y sociedad*. 9: 179–91.

Rujas, J. (2015). 'La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis?' *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 8 (1): 28–43.

Serrano, A., Parajuá, D. and Zurdo, Á. (2013). 'Marcos interpretativos de lo social en la vivencia de la "nueva pobreza".' *Cuadernos de relaciones laborales*. 31 (2): 337–82.

Siguán, M. (1991). 'Un siglo de psiquiatría en Cataluña (1835-1936).' *Anuario de psicología*. 51: 183–202.

Tezanos, J. F. (2001). 'La estratificación social en España.' In: S. del Campo (ed.). *Perfil de la sociología española*. Madrid: La Catarata, pp. 109–61.

Torres Mora, J. A. (1991). 'Demografía educativa en los años ochenta. El nacimiento de una meritocracia bastarda.' *Educación y sociedad*. 8: 25–58.

Varela, J. (1984). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.

- (2001). 'El modelo genealógico de análisis. Ilustración a partir de Vigilar y castigar de Michel Foucault.' In: E. Crespo and C. Soldevilla (eds.). *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: La Catarata, pp. 113–30.
- (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Ediciones Morata.
- and Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- and ——— (1997). *Genealogía y sociología: materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires: Al cielo por asalto.
- Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=129308> (accessed 6 June 2011).
- (1992). 'La Educación General Básica: entre la realidad y el mito.' *Revista de educación*. n° extraordinario (La Ley General de Educación veinte años después): 47–71.
- (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons Historia.
- Willis, P. (1980). 'Notes on method.' In: S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, and P. Willis (eds.). *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson, pp. 76–83.
- (2011). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnham: Ashgate.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. 2012th Ed. Londres: Routledge.
- Young, M. F. D. (1999). 'Conocimiento y control.' In: M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, pp. 630–9.
- Zancajo, A., Bonal, X. and Verger, A. (2014). 'Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: efectos sobre las desigualdades educativas en Chile.' *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*. (17): 11–30.









# ANEXOS



## I. GLOSARIO

Abandono escolar temprano: indicador de la UE, se refiere a la población de 18 a 24 que no ha completado la educación secundaria segunda etapa (Bachillerato o FP) y no ha seguido ningún tipo de formación en las cuatro semanas previas a la encuesta (Encuesta de Población Activa del INE). Incluye tanto a personas que abandonan tras la ESO, con o sin el título, como a quienes abandonan Bachillerato o FP.

ACE: Aula de Compensación Educativa.

ACNEE: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

ANCE: Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa.

CCP: Comisión de Coordinación Pedagógica.

FP: Formación Profesional.

GRC: Grupo de Refuerzo Curricular.

Integrador social (técnico superior en integración social): Profesional dedicado a la intervención social con salidas diversas en la administración e instituciones privadas. Título de Formación Profesional de Ciclo Superior.

PDC: Programa de Diversificación Curricular.

PGS: Programas de Garantía Social.

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial.

PT: Pedagogía Terapéutica.

PTSC: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Se accede por oposición y las salidas son variadas: docente en Ciclos de Formación Profesional o en Programas de Iniciación Profesional, docente en Equipos de Orientación Educativa o departamentos de Orientación (en educación infantil, primaria, equipos específicos, educación especial, secundaria o

centros de adultos). Pueden presentarse a la oposición los titulados en Trabajo Social, Educación Social, Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio.

RMI: Renta Mínima de Inserción.

Tasa de fracaso escolar: durante la EGB, porcentaje de matriculados en octavo curso que no obtenían el Graduado Escolar, pero obtenían el Certificado de Escolaridad ("tasa directa de fracaso escolar"); con la ESO, porcentaje de la población de 16 años (edad teórica de finalización de la ESO y obtención del título) que no tiene el Graduado en ESO ("tasa bruta de fracaso escolar").

## II. CRONOLOGÍA (1950-2013)

Año	Ámbito político-institucional	Publicaciones	Actos
1952	España ingresa en la UNESCO		Creación de la Asociación Española de Psiquiatría del Niño y del Adolescente (AEPNYA) Conférence sur l'éducation et la santé mentale des enfants en Europe (UNESCO)
1953	Concordato Comisaría de Extensión Cultural Ley de Construcciones Escolares Ley de Ordenación de la Enseñanza Media		
1954		Gilbert Robin, <i>Las dificultades escolares en el niño y su tratamiento</i> [1953, 11 ediciones]	
1955	Ley de Formación Profesional Industrial		
1956		UNESCO, <i>Causes of failure in school study plan</i>	International Meeting on Failure in School; Paris and Hamburg
1958	Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP)		IV Congreso de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados Creación Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) IV Congreso de Psiquiatría Infantil (Lisboa)
1959	Plan de Estabilización Económica	André Le Gall, <i>Los fracasos escolares: diagnóstico y tratamiento</i> [1954, 2 ediciones] Jean Marie de Buck, S. J., <i>Ante el fracaso escolar de vuestros hijos</i> [1948, 2 ediciones]	
1961	Creación de la OCDE	Leo J. Brueckner y Guy L. Bond, <i>Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje</i> [1955, 14 ediciones]	
1962		G. Mauco, <i>Piscoterapia escolar. La inadaptación escolar y social y sus remedios</i> [1959, 2 ediciones] W. D. Wall, <i>Educación y salud mental</i> [UNESCO, 1955, 2 ediciones]	Conferencia de Juan Bosch Marín: "El problema de la adolescencia" (menciona "fracaso escolar" como síntoma de inadaptación social) Conferencia de Georges Mauco: "La inadaptación escolar" (Instituto Municipal de Educación de Madrid)



			Conferencia del doctor Folch Camarasa: "El fracaso escolar" (Clausura del Curso IX Cursillo de Psicología escolar aplicada, Barcelona)
1963	I Campaña Nacional de Alfabetización (hasta 1968) Orden 22 de abril (introducción de la noción de "curso" y de pruebas de promoción de curso en primaria)  Orden de 10 de julio: convocatoria de ayudas económicas a niños y jóvenes con deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico o caracterial, con cargo al Fondo Nacional Para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades		
1964	Ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años		
1965	Ley de Reforma de la Educación Primaria Cuestionarios nacionales Libro de Escolaridad obligatorio		
1966		Paule Parent, Claude Gonnet, <i>Los escolares con problemas</i> [1965, 2 ediciones]	
1967	Aprobación del Libro de Escolaridad en Enseñanza Primaria	John Holt, <i>El por qué del fracaso escolar</i> [1964]	
1969	Creación de los Institutos de Ciencias de la Educación	MEC, <i>La Educación en España. Bases para una política educativa</i> (Libro Blanco) J. Burniaux, <i>El éxito escolar. Los estudios y los ocios de 13 a 17 años</i> [1968] W. Glasser, <i>Escuelas sin fracasos</i> [1968, 2 ediciones] N. C. Kephart, <i>El alumno retrasado</i> [1960, 3 ediciones] G. Avanzini, <i>El fracaso escolar</i> [1967, 5 ediciones]	Congreso Mundial de Orientación Conferencia de Juan García Yagüe: "El fracaso escolar y sus causas"  Conferencia de Enrique Díez: "El fracaso escolar. Principios técnicos", Instituto Calasanz de CC. de la Educación
1970	Ley General de Educación	W. D. Wall et al: <i>El fracaso escolar</i> [UNESCO, 1962] UNESCO, <i>The statistical measurement of educational wastage (drop-out, repetition and school retardation)</i>	Conferencia Internacional de la UNESCO, 32ª sesión, Ginebra: "Improved effectiveness of educational systems, particularly through reduction of wastage at all levels of instruction"
1971	Orientaciones Pedagógicas	G. Bastin: <i>Por qué fracasan nuestros hijos</i> [1966]	

1973		J. A. Ríos González, M. A. Perearnau Torras: <i>Fracaso escolar y vida familiar</i> .	Curso : "El fracaso escolar en la infancia y adolescencia", San Sebastián
1975		C. Gil Muñoz: <i>Causas del fracaso escolar</i> . OCDE (1973): <i>Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza. La igualdad de oportunidades</i> .	Conferencia de Felisa Soriano: "Factores que influyen en el fracaso del escolar", Asociación de amas de casa
1977	Pactos de la Moncloa	J. Holt: <i>El fracaso de la escuela</i> [1969, 4 eds.] Consejo de Europa: <i>Educación Compensatoria</i>	
1979		L. Lurçat: <i>El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria</i> [1976, 3 eds.]	Jornadas Internacionales sobre Psicología y Educación
1980	LOECE	B. Martínez Muñiz: <i>Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo</i> [3 eds.]	
1981	Proyecto de reforma de las Enseñanzas Medias	B. Martínez Muñiz: <i>La familia ante el fracaso escolar</i> [2 eds.]	Jornadas de Estudio sobre el Fracaso Escolar (FETE-UGT, Secretaría de Renovación Pedagógica) Mesa redonda "Inadaptación social y fracaso de los jóvenes en la enseñanza media", colegio de licenciados de Barcelona.
1982	Entrada de España en la UE Victoria electoral del PSOE Ministro: José María Maravall	S. Hernández Ruiz, G. Gómez Dacal: <i>Fracasos escolares: estudio pedagógico, legal y económico</i> . Instituto de Estudios Sociológicos Bernard Krief: <i>Didas-82: estudio sociológico sobre el fracaso escolar</i> . Monográfico sobre fracaso escolar de la revista <i>Perspectiva escolar</i> . MEC: <i>La reforma de la Enseñanzas Medias: resultados de la consulta</i>	Creación de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y el Adolescente (SEPYPNA) Coloquio del Instituto de Estudios Sociológicos Bernard Krief sobre fracaso escolar 50 aniversario de la creación de la especialidad de Pedagogía en España ("Los pedagogos no son responsables del fracaso escolar; éste viene de las deficiencias del sistema", declaran los organizadores)
1983	RD sobre Educación Compensatoria RD por el que se regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado	Monográfico de <i>Cuadernos de Pedagogía</i> : "El fracaso escolar"	
1984		B. Tierno: <i>El fracaso escolar</i> [4 eds.] C. Birzea: <i>La pedagogía del éxito</i> [3 eds.] J. Blat: <i>El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo: estudio comparativo internacional</i> [UNESCO] J. B. Carrasco: <i>Cómo prevenir el fracaso educativo</i> . S. Molina García, E. García Pascual: <i>El éxito y el fracaso escolar en la EGB</i> .	Symposium Internacional Fracaso escolar, aprendizaje verbal y memoria (Tarragona)

		J. M. Maravall: <i>La reforma de la enseñanza.</i>	
1985	LODE RD de Ordenación de la Educación Especial		I Congreso sobre Fracaso Escolar, XIII Reunión Nacional de la Asociación Española de Medicina e Higiene Escolar y Universitaria
1986		CRESAS: <i>El fracaso escolar no es una fatalidad</i> [1981]	
1987		MEC: <i>Proyecto para la reforma de la enseñanza.</i> F. Etxebarria (ed.): <i>El fracaso de la escuela.</i>	Congreso nacional de Psiquiatría Infantil y Juvenil I Jornadas sobre el Fracaso de la Escuela
1988		Bernabé Tierno: <i>Cómo estudiar con éxito</i> [4 eds.]	
1989	Resolución de los ministros de educación de la UE, reunidos en Consejo de 14 de diciembre de 1989, sobre la lucha contra el fracaso escolar	<i>Libro blanco para la reforma del sistema educativo</i>	Primer congreso internacional Eurotalent (llama atención sobre el fracaso escolar de los superdotados)
1990	LOGSE		I Symposium Internacional sobre el éxito escolar, Barcelona, 16 y 17 de febrero de 1990, Colegio Viaró de Sant Cugat del Vallès.
1992	Reunión de altos funcionarios europeos de Educación acerca de la lucha contra el fracaso escolar, presidida por Portugal		
1994		Eurydice (CE): <i>La lucha contra el fracaso escolar. Un desafío para la construcción europea.</i>	
1995		OCDE: <i>Our children at risk.</i>	
1997		S. Molina García: <i>El fracaso escolar en el aprendizaje escolar</i> S. Molina García: <i>Escuelas sin fracasos: prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva.</i>	Conferencia "Combating Failure at School", OCDE, Toronto, Ontario, Canada, September 1997.
1998		OCDE: <i>Overcoming failure at school</i> (capítulo: 'Spain: The need to acknowledge failure')	Conferencia "Combating Failure at School", OCDE, Christchurch, New Zealand, February 1998.
1999		Jacques Delors et al: <i>L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle.</i>	Jornadas MEC: "La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas".
2000		Primer estudio PISA	
2001		Monográfico sobre Fracaso escolar en la <i>Revista de Estudios de la Juventud</i>	
2002			Jornadas sobre fracaso escolar y transición a la vida laboral, Fundación para la modernización de España
2003	LOCE	Segundo estudio PISA	

2004	Ministra: María Jesús San Segundo (PSOE)	S. Molina García: <i>El fracaso de la ESO.</i>	I Congreso Anual sobre Fracaso Escolar. Palma de Mallorca. Organizado por la empresa Estudi 6.
2006	LOE Ministra: Mercedes Cabrera (PSOE)	Tercer estudio PISA	III Congreso Anual sobre Fracaso Escolar. Palma de Mallorca. Organizado por la empresa Estudi 6.
2007	Programa de mejora del éxito escolar Programa de lucha contra el abandono escolar temprano	OCDE: <i>No more failures: ten steps to equity in education.</i>	
2008			IV Congreso Anual sobre Fracaso Escolar. Palma de Mallorca. Organizado por la empresa Estudi 6.
2009	Ministro: Ángel Gabilondo (PSOE)	Cuarto estudio PISA	I Congreso "Éxito educativo y autonomía de los centros". Barcelona, 23, 24 y 25 de noviembre de 2009. Parte del Plan de apoyo a la implementación de la LOE. Organizado por el MEC y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.
2010			
2011	Ministro: José Ignacio Wert	IFIIE: <i>Overcoming School Failure: Policies that Work, spanish national report</i>	
2012		OCDE: <i>Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools</i>	
2013	LOMCE		

### III. LOS DISPOSITIVOS DE ATENCIÓN A ALUMNOS CON DIFICULTADES EN EL IES ARTURO BAREA

Medida	Competencia/fuente	"Perfil"/población-objeto	Objetivo	Método	Agentes	Duración
<i>Diversificación curricular</i>	MEC	Alumnado de 3º y 4º con "dificultades de aprendizaje". Requisito: haber repetido al menos una vez en primer ciclo de ESO o en 3º.	Ayudar a titular a alumnado con dificultades	Dos años en un grupo de un máximo de 15 alumnos. Currículo organizado en ámbitos. Asignaturas "menores" con "grupo de referencia".	Profesores ordinarios (normalmente en plazas de ámbito, pero en la práctica no se convocan)	Desde inicios del centro (2001)
<i>Apoyos en el aula (compensatoria modelo A<sup>313</sup>)</i>	CAM	Alumnos con desventaja socioeconómica y retraso curricular de al menos dos años. "Buen nivel de integración escolar". Alumnado inmigrante con dificultades lingüísticas.		Adaptaciones del profesorado ordinario, apoyos del profesorado de compensatoria.	Profesores de compensatoria	
<i>Desdobles (compensatoria modelo A)</i>	CAM	Alumnos con desventaja socioeconómica y retraso curricular de al menos dos años "Buen nivel de integración escolar". Alumnado inmigrante con dificultades lingüísticas.		Adaptaciones del profesorado ordinario, apoyos del profesorado de compensatoria.	Profesores de compensatoria	
<i>Grupos específicos de compensación educativa (compensatoria modelo C)</i>	CAM	Alumnos con desventaja socioeconómica y retraso curricular de al menos dos años. Menores de 16 años con "graves dificultades de adaptación en el aula, desmotivación hacia el trabajo escolar y riesgo de abandono prematuro del sistema educativo".	"prevenir el abandono prematuro del sistema educativo y favorecer la integración en el centro"	"Preferentemente" 1º y 2º de ESO, aunque también posibilidad en 3º (en el IES no). Propuesta del centro (junta de profesores), con conformidad de padres. 10-15 alumnos por grupo. "Grupo de referencia". Revisables. Adaptaciones curriculares significativas en Matemáticas, Lengua, Lengua extranjera, Ciencias Sociales y Ciencias de la naturaleza. "enfoque eminentemente práctico". Preparación para Diver o PCPI.	Profesores de compensatoria	Hasta 2011-2012

<sup>313</sup> La CAM distingue varios "modelos organizativos" para el programa de educación compensatoria en secundaria: "A. Apoyo en grupos ordinarios" (dentro del aula o con desdobles), "B. Grupos de Apoyo" (fuera del aula en ciertas horas), "C. Grupos específicos de compensación educativa", "D. Grupos específicos singulares" y "E. Aulas de Compensación Educativa" (Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid).

<i>Grupos específicos singulares (compensatoria modelo D)</i>	CAM	Alumnos con desventaja socioeconómica y retraso curricular de al menos dos años. Alumnos de 1º y 2º de ESO con "grave inadaptación al marco escolar, manifestada en la falta de habilidades sociales que conlleven conductas incompatibles con el normal desenvolvimiento de la vida escolar y/o un severo absentismo escolar"		Segregación del aula; adaptación curricular total; taller práctico (en este caso, de Jardinería).	Profesores de compensatoria	De 2004-05 a 2009-2010
<i>Grupo de refuerzo curricular</i>	Centro	Alumnos con retraso curricular y buen comportamiento, independientemente de sus condiciones socioeconómicas o culturales		No más de 25 alumnos.	Profesores ordinarios con apoyos de PT y compensatoria A	Desde 2004-2005 hasta hoy
<i>Aula de Enlace (compensatoria modelo F)</i>	MEC (2002-2003)	Alumnos que se escolaricen por primera vez en sistema educativo español y "con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias de los conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen"			Profesores de compensatoria	Hasta 2011-2012
<i>Programa de integración</i>	MEC	Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE)		Apoyos en el aula o fuera de ella con profesores de pedagogía terapéutica	Pedagogía Terapéutica	
<i>Apoyo escolar</i>	MEC-CAM (PROA-Refuerza) y Ayuntamiento? (Vallecas)			Ayuda al estudio en grupos reducidos por las tardes, dos tardes a la semana, con monitores exalumnos.	Exalumnos o asociaciones	
Externalización/derivación fuera del centro						
<i>PCPI</i>	MEC	"alumnado mayor de dieciséis años [...] que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria" (LOE, 2006); o con 15 años, "con el acuerdo de alumnos y padres o tutores", "alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria"	"que todos los alumnos alcancen competencias Profesionales"	A partir de los 16 o, excepcionalmente, 15. Módulos específicos y formativos de carácter general. Módulos voluntarios para optar al título de ESO.		



# INTRODUCTION ET CONCLUSIONS

## (FRANÇAIS)





# INTRODUCTION

L'élévé taux d' « échec scolaire » serait le talon d'Achille de l'éducation espagnole. Il serait le « fléau », le « fardeau », la « plaie », la « maladie », le « drame » responsable des maux du pays, du retard espagnol, de notre infériorité par rapport aux pays de « notre environnement », du manque de compétitivité, etc. Il serait le « symptôme » ou le reflet d'un système scolaire inefficace, de la multiplication des réformes éducatives, du manque de réformes éducatives « réelles », du manque de compétences émotionnelles des parents, des enseignants et des élèves, de l'absence d'orientation, de l'inutilité des connaissances scolaires, d'une école installée dans le passé et fermée à la société, du relativisme moral et la décadence des valeurs, du manque de volonté d'individus indolents, de troubles psychiatriques non diagnostiqués, de l'ennui et l'indifférence des jeunes, de l'ignorance du peuple, de l'ignorance à laquelle voudraient nous soumettre les dominants, du manque de « stimulation » familiale, etc. La faute serait des parents, des pédagogues, de la LOGSE<sup>314</sup>,

---

<sup>314</sup> *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español*: loi promulguée par le gouvernement socialiste de Felipe González en 1990, par laquelle la scolarité obligatoire fut étendue jusqu'à seize ans. Cette loi est fréquemment au centre des débats sur l'éducation et l' « échec scolaire » et est souvent associée par les conservateurs à une « baisse du niveau » scolaire et culturel. Cette réforme a créé certains

de la pédagogie « traditionnelle », de la « diversité » des effectifs étudiants, du déficit de formation des enseignants, du nombre trop élevé d'élèves par classe, des jeunes démotivés et sans « culture de l'effort », de la mauvaise éducation familiale, de la télévision, des jeux vidéo, de l'usage de drogues, des gouvernements de gauche, des gouvernements de droite, du *boom* immobilier, de la mauvaise éducation dans les pays d'origine, de la culture anti-école des minorités ethniques, de la promotion automatique, etc. L'« échec scolaire » vouerait au chômage, à l'exclusion, à la délinquance, à l'incapacité à vivre en société, etc. La solution serait la réforme du système scolaire, l'éducation en dehors du système scolaire, le soutien scolaire, la hausse des heures de classe, la « diversification » des chemins scolaires, l'adaptation aux « besoins », « aptitudes », ou « talents » des étudiants, la « flexibilisation » du système scolaire, l'exigence d'effort, renforcement de l'autorité du professeur, l'« implication » ou l'éducation des parents, la formation professionnelle ou technique anticipée, le repérage et l'intervention précoce des difficultés d'apprentissage, l'usage des technologies, les pédagogies actives, le diagnostic et le traitement médical ou psychologique, l'élimination de la pauvreté, le *coaching* scolaire, etc.

L'« échec scolaire » est l'objet constant de discours multiples et contradictoires, d'exigences et propositions de réforme et d'intervention continues, objet de politiques publiques et de dispositifs institutionnels. Il est considéré, sans doute, un problème social et public de premier ordre en Espagne. À la reconnaissance (cognitive) du problème s'ajoute la charge morale et émotionnelle qu'il implique (Gusfield, 1984) : il faut *lutter* contre l'« échec scolaire ».

Pourtant, l'« échec scolaire » n'a pas toujours été considéré un problème. Malgré son apparence évidente et naturelle actuelle, le problème ne naît effectivement que vers la moitié du XX<sup>e</sup> siècle dans certains pays européens et quelques décennies plus tard en Espagne. La genèse du problème est, donc, relativement récente. Le terme même n'est introduit en Espagne jusqu'aux années soixante, ne devient d'usage généralisé dans le discours publics jusqu'aux années soixante-dix et ne cristallise définitivement qu'en 1980, lorsqu'il entre dans le champ politique et devient objet ou légitimation de politiques. La genèse du problème ne peut être réduite à une prise de conscience d'une réalité objective

---

des dispositifs institutionnels de prise en charge des élèves en difficulté qui ont été étudiés dans cette thèse.

et préexistante qui, tout à coup, aurait acquis un nom. Cette genèse est, comme nous montrerons, le résultat d'une série de discours et de pratiques scolaires, experts, médiatiques, politiques, d'un travail collectif d'énonciation, de mobilisation d'acteurs et d'élaboration de la catégorie, inséparables d'une série de processus et de transformations sociales et scolaires plus larges.

Devenu un problème public, l'« échec scolaire » est devenu aussi un enjeu central dans le monde éducatif, à la fois moyen et objet de luttes entre défenseurs de conceptions opposées de l'éducation ou entre professionnels appartenant à des champs différents, avec des positions et des intérêts différents. La lutte contre l'« échec scolaire » a été à l'origine de politiques scolaires diverses, a promu le développement de programmes et dispositifs institutionnels spécifiques pour élèves en difficulté scolaire ou « en risque d'échec » et a ainsi contribué à modifier le champ scolaire, en y introduisant quelques routines et pratiques d'identification, classement et sélection scolaire. Ces pratiques et dispositifs sont devenus partie intégrante des établissements scolaires, faisant l'objet d'appropriations et modulations diverses par les agents scolaires et produisant des contradictions et de nouvelles formes d'inégalité, jusqu'à leur normalisation et naturalisation.

Après plusieurs décennies de politiques et de transformations du champ scolaire, cependant, ni la « démocratisation » scolaire a réussi à éliminer les inégalités scolaires ou sociales, ni la prolifération des dispositifs de prise en charge des étudiants en difficulté a réussi à faire disparaître l'« échec scolaire ». Cela appelle à repenser le problème, tout en le relocalisant dans son contexte historique et dans ses contextes quotidiens concrets, et à réviser partiellement nos présupposés et reformuler nos questions et approches.

## I. GÉNÈSE D'UNE ENQUÊTE

L'enquête que je présente ici est née, comme nombre d'autres, de la rencontre plus ou moins fortuite de circonstances diverses. Pendant l'année 2008-2009, quand je commençais ma dernière année d'études en sociologie, j'ai eu la chance de collaborer dans un projet de recherche basé sur une enquête de terrain dans plusieurs établissements

scolaires de Madrid. C'est dans ce cadre que je suis entré en contact avec un établissement d'enseignement secondaire d'un quartier populaire historique du sud-est de la ville, où je fis quelques entretiens et observations ethnographiques.

Cette enquête changea dans une certaine mesure ma perception sur les processus qui ont lieu à l'intérieur des établissements scolaires, en me confrontant à des réalités autrefois familières que je vis alors autrement (j'entrais dans les salles du collège avec un autre statut, avec d'autres expériences scolaires postérieures et en qualité d'observateur). Mais aussi en me confrontant à des réalités qui m'étaient moins familières et qui ne pouvaient que choquer un étudiant universitaire, de classe moyenne, éduqué dans une « bonne école ». Les références aux élèves et groupes « difficiles » ou « compliqués » étaient constantes. Les mécanismes institutionnels dirigés à compenser les « déficits » et les retards des élèves en difficulté ou « en risque d'échec » allaient du regroupement des étudiantes « difficiles », en passant par la séparation du groupe dans certaines matières, jusqu'à la séparation complète des groupes « ordinaires » dans un groupe spécial isolé dans une salle spécifique. Ces dispositifs, hiérarchisés et plus ou moins ségrégués de l'enseignement « ordinaire » selon le besoin de « compensation » et le degré de « retard » perçu par les juges scolaires, contrastait vivement avec la préoccupation de l'équipe concernant l'« échec scolaire » des étudiants à la fin de l'Enseignement Secondaire Obligatoire (ESO) et en première année de *Bachillerato*<sup>315</sup>. Ce souci généralisé concernant le problème de l'« échec scolaire » était, en plus, constant dans les discours publics des médias, des hommes politiques et des experts, comme il l'est toujours aujourd'hui. Tout cela m'a poussé à m'interroger sur la configuration historique de ces discours, pratiques et dispositifs institutionnels et sur leurs contradictions.

Partant d'un problème présent, je me suis ainsi demandé d'où venait l'« échec scolaire », *comment il s'était constitué historiquement en problème, devenant à la fois objet de savoirs spécialisés et ordinaires et de dispositifs d'intervention ou politiques publiques*. D'où la nécessaire mise entre guillemets du concept, marquant une distance critique, mais aussi

---

<sup>315</sup> En Espagne, l'éducation obligatoire s'étend de six à seize ans, comprenant l'enseignement primaire (six à douze ans) et l'enseignement secondaire obligatoire (douze à seize ans). L'ESO se correspond à peu près avec le collège en France. Le *Bachillerato* est l'enseignement secondaire post-obligatoire de type académique, qui prépare pour l'université, et s'oppose à l'enseignement secondaire post-obligatoire de type professionnel ou technique (*Fomación Profesional*). Il correspond à peu près au niveau lycée.

une certaine attitude ou posture méthodologique face à l'objet : celle de ne pas donner une définition de départ du problème, mais au contraire étudier son « processus de définition collective » (Blumer, 1971), ou, dit autrement, son processus de *problématisation*, c'est-à-dire les différents discours, pratiques, acteurs qui participent dans la lutte pour définir le problème, le faire reconnaître et proposer les solutions légitimes, ainsi que les déplacements et transformations de cette problématisation dans les dernières décennies.

Demander *comment* et pas *quoi* ou *pourquoi* –comme le suggère Foucault (1982) pour l'étude du pouvoir– fait partie de cette attitude ou façon d'approcher notre objet : nous n'analyserons pas ce qu'est l' « échec scolaire » (question sur l'essence, alors que la sociologie est, par définition, anti-essentialiste) ou pourquoi les étudiants ou le système scolaire échouent, mais plutôt comment l' « échec scolaire » est-il devenu un problème social. Nous ne nous intéressons pas, en ce sens, à la recherche des *causes*, des déterminants ou des facteurs de l' « échec » à l'école en tant que tels –question qui domine les travaux sur le sujet–, ni à l'étude des processus individuels et des expériences subjectives d' « échec », même si nous avons pris en compte ces deux questions dans une certaine mesure.

Mais, dès le début de l'enquête, ce travail d'historisation appelait pour moi un deuxième moment ou dimension d'une certaine façon plus proche du présent et de la vie quotidienne, qui complèterait le questionnement antérieur : *quel est le lien entre la problématisation de l'« échec scolaire » et les pratiques quotidiennes dans les écoles ?*, *comment les différents acteurs des établissements scolaires donnent sens au problème et y font face dans leurs pratiques ordinaires ?* L'approche choisie, dans ce cas, a été *ethnographique*, essayant de comprendre les différents sens ordinaires, explicites ou implicites, de l'échec scolaire en jeu dans un établissement scolaire, ainsi que la logique pratique des différentes mesures institutionnelles et des pratiques, officielles ou officieuses, déployées pour y faire face, et leurs contradictions.

Notre enquête socio-historique se borne à l'Espagne, même si nous avons pris en compte certains travaux similaires réalisés dans d'autres pays occidentaux, et est le produit d'un travail sur différents documents historiques relatifs à la période 1900-2013 (fondamentalement, presse généraliste, revues du monde pédagogique, revues

scientifiques, ouvrages et documents juridiques), puisque, même si le terme n'apparaît que dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, on peut trouver des antécédents de la problématisation dès la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup>.

L'enquête de terrain s'est développée pendant l'année 2012-2013 dans un collège localisé dans un quartier populaire (le même où l'idée de cette thèse est née), où j'ai fait des observations de cours, de réunions d'évaluation (conseils de classe), en salle des professeurs, et j'ai fait des entretiens avec des membres de l'équipe de direction, des professeurs principaux, des enseignants « spécialisés », des enseignants ordinaires, des professionnels de l'intervention socio-éducative et des étudiants. J'ai aussi analysé quelques documents produits par le collège. J'ai choisi de limiter mon travail de terrain à un seul établissement dans le but de réaliser un travail intensif et en profondeur plutôt qu'un travail extensif dans plusieurs écoles, ce qui aurait exigé plus de temps et d'énergie (et notamment le travail d'une équipe). Nécessairement circonscrit, comme toute étude en détail, le travail ethnographique que je présente ici analyse des processus et pose de questions qui invitent au débat et à des prolongements.

L'articulation des deux approches et méthodes –généalogique et ethnographique– n'est pas simple. Elle peut être à la fois risquée et enrichissante et, en dernière analyse, elle dépend du « métier intellectuel » –aussi très matériel– dont parlait C. Wright Mills (2000 [1959]) comme élément fondamental de l'imagination sociologique. De même, les enquêtes changent en cours de route, se reformulent en fonction de contingences variées. Elles ressemblent rarement à l'image idéale et diffuse qu'on s'en fait en début du parcours, même si le chercheur imagine le processus d'une façon linéaire et cohérente. Dans ce sens, au début je comptais réserver une plus grande place à l'analyse socio-historique de la problématisation de l'« échec scolaire » et ses transformations (sujet qui, élargi et analysé avec plus d'exhaustivité, pourrait faire lui-même l'objet d'une thèse). Cependant, l'expérience du travail de terrain a supposé un certain changement de perspective, qui a fait que, finalement, celui-ci a eu une plus grande présence dans le texte final.

En définitive, le lecteur ne trouvera pas dans cette thèse une réponse à la question des causes de l'« échec scolaire ». Il ne trouvera pas non plus la formule magique pour le résoudre. Il trouvera, néanmoins, une histoire du processus par lequel il est devenu un

problème social et public pour la société espagnole, produisant toute une série de discours, politiques et dispositifs autour de lui, et du processus par lequel le problème est approprié, compris et affronté par les agents d'un collège (en analysant les discours explicites autour du problème, la définition des réussites et des échecs scolaires et la construction de hiérarchies d'élèves dans les jugements scolaires quotidiens, les dispositifs institutionnels et leurs contradictions, et le rôle des professionnels de l'intervention dans la prise en charge des élèves en difficulté et dans la construction des trajectoires scolaires). Le parcours finit l'été 2013, moment où le travail de terrain a finalisé. Quelques mois plus tard, en novembre de cette année, l'Assemblée Nationale espagnole a adopté la Loi pour l'Amélioration de la Qualité de l'Éducation (LOMCE), après d'intenses polémiques et mobilisations, légitimée comme moyen de lutter contre l' « échec » et l' « abandon » scolaire. Au moment de finalisation de cette thèse, cependant, cette nouvelle loi n'a commencé à s'appliquer que pour un nombre limité de niveaux et d'années. On ne trouvera donc pas dans cette thèse une analyse de la loi et de son application, mais on y trouvera quelques références ponctuelles au cours de nos analyses. Le contexte de crise économique dans lequel s'est réalisé cette enquête a aussi eu, évidemment, des conséquences sur les ressources matérielles de l'État et des familles, sur les programmes de prise en charge des élèves en difficulté scolaire, mais aussi sur les discours et les justifications idéologiques concernant les questions sociales. Cette thèse n'est pas une étude sur les conséquences de la crise sur l'éducation ou l' « échec scolaire » –d'autres travaux ont abordé cette question–, mais, inévitablement, on y trouvera quelques références au long du texte.

## II. STRUCTURE DE LA THÈSE

La première partie de cette thèse présente la construction de l'objet d'étude. Après avoir défini l'approche théorique de ce travail, en le localisant dans l'espace des travaux sociologiques sur l' « échec scolaire » (chapitre 1), nous présenterons la méthodologie employée, qui présente l'enjeu de l'articulation de l'enquête généalogique ou socio-historique et d'une enquête ethnographique dans un collège, et ses raisons (chapitre 2). La deuxième partie de la thèse présente une analyse des formes de construction de l' « échec



scolaire » : d'abord, l'analyse de la production du problème du point de vue historique, de sa genèse à sa cristallisation et son institutionnalisation, et la prolifération de politiques et dispositifs de lutte contre l' « échec scolaire » (chapitre 3) ; ensuite, l'analyse de l'appropriation du problème dans le contexte d'un établissement scolaire spécifique et des jugements scolaires quotidiens des enseignants, qui produisent, en fonction de leurs catégories incorporées et des dynamiques scolaires ordinaires, une diversité de sens explicites et implicites du succès et de l'échec à l'école (chapitre 4). La troisième et dernière partie de ce travail étudie les formes de gestion de l' « échec scolaire », en analysant, d'un côté, les dispositifs institutionnels mis en place pour y faire face, les pratiques et les contradictions qu'ils entraînent (chapitre 5), et, d'un autre côté, le rôle des professionnels de l'intervention dans la gestion des difficultés scolaires, en nous intéressant à la division du travail entre professionnels et à leurs stratégies d'intervention (chapitre 6).

# CONCLUSIONS

L' « échec scolaire » est un problème relativement récent, qui ne prend naissance et ne cristallise comme problème social et public en Espagne que dans le dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, résultat d'un travail collectif d'énonciation mené par des acteurs divers appartenant à des champs différents et de la conjonction d'une série de processus socio-historiques. La lutte contre l' « échec scolaire » a supposé une multiplication de programmes et dispositifs qui se sont intégrés dans le champ scolaire jusqu'à leur naturalisation, produisant de nouvelles formes de ségrégation scolaire, modifiant la structure de l'éducation obligatoire, les formes de classement, différenciation et sélection scolaires et, par là même les modes de construction des trajectoires scolaires.

L' « échec scolaire », pris au sens large (non satisfaction des attentes scolaires) ou restreint (non obtention du diplôme sanctionnant l'éducation obligatoire), est un phénomène qui traditionnellement a surtout frappé les classes populaires, bien qu'il puisse se manifester aussi chez les jeunes d'autres classes sociales. Cette inégalité face à l' échec

scolaire persiste, bien que le rapport des classes populaires au système scolaire s'est transformé dans les dernières décennies avec l'augmentation des investissements en capital scolaire de ces classes (Martín y Bruquetas, 2014; Martín Criado, 2014). Le terme, cependant, réduit la plupart du temps à l'indicateur de non obtention du diplôme « minimum », n'est pas un concept sociologique, mais une catégorie du sens commun et du discours public qui prend des sens divers selon ses énonciateurs et les contextes d'énonciation, et qui est chargée d'associations et de connotations multiples (mauvais élèves, échec du système scolaire, échec et exclusion sociaux, déviance, etc.) –justement l'une des raisons de sa puissance et son succès public. L'« échec scolaire » est passé de problème social et public à problème sociologique. Il convient, donc, d'éviter la vision légitimiste : la définition publique ou « conventionnelle » du problème n'épuise pas ses définitions sociales ; l'association et la réduction commune du phénomène à l'indicateur (taux d'échec à la fin des études obligatoires) concentre toute l'attention sur le point final d'une trajectoire qui se construit pourtant bien avant. Les discours publics autour de l'« échec scolaire » nous disent plus des conflits entre les agents qui les énoncent que sur les processus et les raisons qui mènent aux échecs scolaires *effectifs* (ceux qui ont lieu quotidiennement dans les salles de cours quand des sujets d'origines sociales différentes se trouvent face à face avec différents apprentissages scolaires ; Lahire, 2000 [1993]).

Nous aurions pu diriger l'attention de ce travail vers ce deuxième aspect, celui de la construction des difficultés scolaires effectives, en analysant le quotidien du travail scolaire et le détail des productions scolaires des élèves. Néanmoins, nous avons décidé de centrer notre étude sur la construction du problème, les sens qu'il prend et les pratiques et dispositifs pour lutter contre. Étudier le premier aspect reste à faire dans la sociologie de l'éducation espagnole, qui ne s'occupe que très rarement des pratiques pédagogiques effectives et des productions scolaires des étudiants. D'ailleurs, cette tâche devient aujourd'hui d'autant plus nécessaire que la prolifération de certains savoirs, catégories et théories qui prétendent rendre compte des difficultés scolaires produit de nouvelles formes de biologisme ou de psychologisation, d'individualisation et de pathologisation, oubliant ou sous-estimant le poids du social dans les apprentissages scolaires ou dans les processus d'apprentissage en général.

De façon générale, la sociologie de l'éducation espagnole a consacré peu d'attention à la construction de l'« échec scolaire » comme problème social et public, ainsi qu'aux manières de le comprendre et d'y faire face dans la pratique quotidienne des établissements scolaires, bien que quelques travaux aient apporté des éléments dans les deux sens. Tout au long de cette thèse, nous avons essayé d'approcher ces dimensions du problème en articulant certains éléments de la sociologie de l'éducation, la sociologie historique, la sociologie des problèmes sociaux ou la sociologie des politiques scolaires. Nous avons, de même, essayé d'articuler plusieurs niveaux d'analyse, allant du plus général, celui de la configuration socio-historique du problème, au plus concret et localisé, celui des pratiques et des discours ordinaires dans un établissement scolaire, où l'on trouve aussi des ambivalences et des contradictions entre niveaux et scènes en fonction de leur *micropolitique* (Ball, 1987).

L'analyse des continuités et des contradictions entre ces différents niveaux était l'un des intérêts de notre pari pour l'articulation entre deux méthodes ou approches qui nous donnent deux perspectives différentes de l'objet : l'approche généalogique et l'approche ethnographique. Même s'il n'est pas très fréquent d'articuler généalogie et ethnographie en sociologie –au moins en Espagne–, cela apparaît comme une option fertile. L'articulation de ces approches suppose plusieurs risques, entre eux, celui de l'excès ou la démesure (à cause de la quantité de matériaux et la diversité des tâches qu'elles impliquent), celui de ne pas réussir les connexions entre les deux ou, au contraire, celui de fabriquer des connexions trop parfaites qui ne reflèteraient pas une réalité bien plus complexe et précaire. En ce qui concerne notre travail, le déroulement de l'enquête nous a conduit à réduire les efforts et l'espace initialement prévus pour la généalogie pour donner plus de place au travail ethnographique, qui, par sa forte exigence d'implication, nous demanda de plus en plus d'attention et, par sa richesse empirique, plus de temps d'analyse. La plus grande présence finale de l'approche ethnographique ne nous semble pas, pourtant, un défaut, mais un revirement heureux de l'enquête.

En étudiant un « cas particulier du possible » et ses spécificités on peut obtenir des clés sur des processus plus généraux. L'analyse ethnographique des politiques publiques et des dispositifs institutionnels dans des contextes scolaires concrets montre son intérêt pour contrecarrer la vision légitimiste ou politico-administrative prédominante dans l'étude des

politiques scolaires (que la généalogie peut elle aussi adopter si elle ne porte son regard que sur des textes juridiques). L'ethnographie apparaît comme une voie d'accès privilégiée pour l'étude des modes d'appropriation des concepts et des catégories inventées par les lois et des sens qu'elles prennent dans des établissements scolaires concret en fonction de leurs « cultures scolaires », leurs contextes matériels, les équilibres et compromis complexes entre exigences administratives, idéologies pédagogiques, ressources matérielles, caractéristiques des étudiants et routines et pratiques professionnelles. L'ethnographie permet de comprendre comment les politiques scolaires rencontrent les cultures scolaires, en les modifiant partiellement ou totalement, se heurtant à elles ou s'en intégrant, et comment les enseignants ou les professionnels s'approprient les catégories et les pratiques élaborées dans d'autres champs, en les retraduisant et les incorporant de formes diverses dans leurs routines.

Cependant, nous n'avons analysé ici que les programmes et dispositifs contre l'« échec scolaire » les plus importants, nationaux, les plus présents et avec une histoire plus longue dans l'éducation obligatoire (« programme d'éducation compensatoire », « programmes de diversification curriculaire », « programmes de garantie sociale »-PCPI ; tous les deux continuent, avec d'autres noms et quelques changements administratifs, sous la nouvelle loi d'éducation). Mais on pourrait prolonger ce travail en étudiant les programmes les plus récents ou les programmes spécifiques développés par les communautés autonomes<sup>316</sup>. Nous n'avons pas exploité toutes les potentialités de l'approche ethnographique pour l'étude de l'« échec scolaire », comme l'analyse du *processus* d'échec ou de déscolarisation et les facteurs qui y mènent, ou l'analyse des trajectoires scolaires et des expériences subjectives d'échec. Même si on a fait référence à quelques-uns de ces éléments tout au long de notre analyse, ce n'était pas notre but de les aborder.

---

<sup>316</sup> Les « communautés autonomes » sont les unités territoriales et administratives dans lesquelles se divise l'Espagne, ayant chacune son gouvernement et des compétences en matière de politiques. Cette forme de décentralisation partielle fait que les politiques scolaires peuvent être nationales ou développées de façon autonome par ces communautés.

## I. UN PROBLÈME HISTORIQUEMENT RÉCENT

Nous avons essayé, dans un premier moment, de restituer au problème son historicité, de le réinsérer dans l'histoire pour le voir se faire pièce à pièce à partir d'éléments divers, dans un exercice nécessaire d'analyse généalogique qui avait été à peine ébauché dans la sociologie espagnole. L'« échec scolaire » est un problème relativement récent, résultat d'une série de transformations socio-historiques. Il ne devient un problème public qu'en 1980. Cependant, la problématisation de l'« échec scolaire » est un processus socio-historique long, irréductible au moment de son apparition ou de sa nomination, dans lequel on peut distinguer plusieurs phases. D'abord, celle qui commence vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup>, où le rendement scolaire des enfants de classes populaires qui commençaient à assister plus régulièrement à l'école à cause de l'imposition progressive de l'école obligatoire devient objet d'intérêt et de préoccupation pour les pouvoirs publics et objet d'étude pour différents experts. C'est alors qu'est inventée la catégorie d'« enfance anormale » pour désigner ces élèves qui ne s'adaptent pas à la norme scolaire, bien à cause d'une anormalité de caractère ou de l'intelligence, d'origine congénitale ou produite par un milieu social (populaire) défini comme pathologique. C'est dans ce contexte qu'apparaissent les notions de « retard scolaire » et « rendement scolaire », antécédents de celle d'« échec scolaire », qui vont s'étendre et s'appliquer à tous les étudiants et vont être étudiées par la psychologie et la pédagogie scientifiques.

On peut parler d'une deuxième phase, de genèse du problème, qui eue lieu entre les années soixante et 1980, dans un contexte de revitalisation du champ des experts et institutions autour des problèmes de l'enfance et l'adolescence, de croissance des classe moyennes, de restructuration du champ politique et de transformation du système scolaire. Dans les années cinquante et soixante, les médecins, pédiatres ou psychiatres, détiennent une autorité spéciale dans le domaine de la prise en charge et du diagnostic des difficultés scolaires : alors que l'enseignement secondaire commence à s'ouvrir à des secteurs plus larges des classes moyennes et populaires et la proportion d'échecs augmente, ces professionnels localisent dans les individus et les familles l'origine de ces échecs, attribués à des problèmes d'intelligence ou de caractère, ou, de plus en plus, à cause de problèmes affectifs qui trouveraient leur origine dans la famille. Le terme d'« échec scolaire » s'introduit

en Espagne dans les années soixante à l'intérieur d'une production croissante de travaux d'experts sur les difficultés scolaires et les « inadaptations » de l'enfance et l'adolescence, mais ce n'est que lorsque la mise en place de l'Education Générale Basique (EGB) se complète que la notion va s'associer à la finalisation de l'éducation obligatoire<sup>317</sup>. Dans un contexte de développementalisme et de foi en la croissance économique, les échecs scolaires –ayant pour centre d'attention le secondaire– seront aussi construits comme *gaspillage* (*wastage*) de capital humain et inefficacité des systèmes scolaires, dont on va juger de plus en plus le *rendement* et la *qualité* en fonction de la production de diplômés pour un marché de travail en changement.

La Loi Générale d'Éducation (LGE) de 1970 crée un titre scolaire « minimum » à la fin de l'éducation obligatoire qui, face au Certificat d'Études Primaires qui le précédait, réussit à s'imposer comme sanction d'une scolarité complète ou incomplète (réussie ou échouée), de l'acquisition ou pas d'un certain « niveau ». Avec la généralisation de l'enseignement basique et le début de la généralisation du secondaire, ce titre ne devient pas seulement la sanction des connaissances o d'un « minimum vital culturel » (Muel-Dreyfus, 1983: 46), mais aussi la condition d'accès au niveau suivant, puisque la loi essayera –sans y réussir complètement– de canaliser les élèves sans diplôme vers l'enseignement professionnel ou technique (*Formación Profesional*) et les diplômés vers l'enseignement secondaire académique et préuniversitaire (*Bachillerato*).

La construction d'un problème social ne peut, néanmoins, se réduire à des changements démographiques ou juridiques, mais elle est aussi à mettre en rapport avec le développement de normes et d'attentes sociales. Dans ce cas, la généralisation de l'enseignement secondaire entre les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix a déplacé vers le haut la compétition pour les titres scolaires et les inégalités scolaires : n'avoir complété que l'éducation générale apparaît alors comme un *déficit* et abandonner les études sans le diplôme « minimum » apparaît comme un déficit encore plus grand ou même comme un capital symbolique négatif ou un stigmat<sup>318</sup>. Un autre facteur important s'ajoute à ces

---

<sup>317</sup> La Loi Générale d'Éducation de 1970 a mis fin à la séparation de l'enseignement primaire et du secondaire en Espagne, en mettant en place une étape de scolarisation commune et obligatoire de six à quatorze ans pour tous les enfants : l'Éducation Générale Basique (EGB).

<sup>318</sup> L'absence de diplôme peut fonctionner comme un stigmat selon des milieux sociaux dans lesquels s'active cette dimension symbolique sans que cela implique nécessairement l'exclusion sociale.

éléments : le pouvoir symbolique –pouvoir de faire voir et faire croire (Bourdieu, 1977)– de la *quantification* du taux d'échecs à la fin de l'éducation générale, qui commence une fois cette étape commune s'est mise en place. Cette production annuelle de statistiques fixe et rend visible ce qu'on va alors commencer à appeler le « taux d'échec scolaire », en associant publiquement l'indicateur au nom. Dans un espace public et un champ politique en recomposition et restructuration avec les changements politiques de la deuxième moitié des années soixante-dix, l'indicateur apparaît comme le reflet d'un « échec scolaire » qui sera interprété par les mouvements de rénovation pédagogique<sup>319</sup>, l'opposition politique au gouvernement de l'UCD<sup>320</sup> et les experts en éducation, de plus en plus nombreux, comme *l'échec du système* scolaire mis en place par la LGE. L'institutionnalisation et l'expansion des sciences sociales et des sciences de l'éducation vont encourager une remise en question de l'idéologie du don de la part de la sociologie, la psychologie et les mouvements de rénovation pédagogique. Tout cela va produire les conditions pour l'explosion des critiques contre la réforme de 1970, jugée, en dépit de son rôle modernisateur, un « échec » et associée à une continuité avec l'autoritarisme et un manque de démocratisation, et pour la transformation de l' « échec scolaire », identifié avec l'indicateur statistique, en problème public, à la fois objet et moyen de luttes entre défenseurs de visions différentes de l'éducation. La conjonction de ces facteurs socio-historiques est à l'origine de la paradoxale constitution de l' « échec scolaire » en problème social et public à un moment où il ne frappe qu'une proportion réduite de la population scolaire (entre un quart et un tiers selon les époques).

Cette association du nom avec l'indicateur, sa traduction dans le schème *échec scolaire, échec du système*, la pénétration du problème dans l'espace public et dans les luttes propres au champ politique ont lieu en 1980 : l' « échec scolaire » cristallise alors comme problème public. Au début des années quatre-vingt, les acteurs politiques du ministère de

---

<sup>319</sup> Les « mouvements de rénovation pédagogique » (*movimientos de renovación pedagógica*) désignent un ensemble de groupes, associations, réunions et publications qui ont émergé en Espagne vers la moitié des années soixante-dix, impulsés par des enseignants et des pédagogues et ayant pour but proposer une alternative « démocratique » à la pédagogie associée à l'école pendant la période franquiste. Ils ont eu une activité intense entre 1975 et 1985 à peu près, réduisant peu à peu leur présence.

<sup>320</sup> Union de Centre Démocratique. Parti politique créé en 1977 et formé par plusieurs organisations chrétiennes, libérales, social-démocrates et par des hommes politiques provenant du régime franquiste. L'UCD a été au gouvernement entre 1977 et 1982, pendant la première législature en démocratie après la fin de la dictature, et s'est finalement dissoute en 1983, l'année suivante à la victoire du parti socialiste à l'élection générale de 1982.



l'éducation nationale s'approprient la catégorie, produisant une *reconnaissance* étatique du problème, et l'utilisent pour légitimer certaines de leurs réformes sans le consacrer encore pleinement comme objet de politiques spécifiques.

Depuis son institutionnalisation comme problème social et sa cristallisation comme problème public dans les années quatre-vingt, l'« échec scolaire » a été l'objet de toute une série de politiques publiques et de dispositifs qui ont transformé pour une part le champ scolaire. La segmentation verticale et horizontale de l'éducation obligatoire apparaît d'ailleurs comme réponse au problème dès les premières propositions de réforme scolaire après la LGE et dans toutes les réformes postérieures. Dès lors, la question de l'« échec scolaire » a été au centre de la tension constante entre intégration et ségrégation qui a lieu, simultanément, chaque fois que la première s'étend. Si le système scolaire apparaît comme responsable de l'échec (responsable causal et responsable de la résolution), sa réforme est posée sous la forme d'un dédoublement interne ou de l'intégration de professionnels extra-pédagogiques dans le champ scolaire. Du programme d'éducation compensatoire élaboré dans les années quatre-vingt au programme PROA (d'accompagnement et soutien scolaire), passant par les programmes de diversification curriculaire ou les PCPI, se sont des remèdes pédagogiques (ou « curriculaires ») que l'on propose, paradoxalement, à des difficultés scolaires dont on reconnaît fréquemment les déterminants socio-économiques, ethniques ou culturels. Toutes ces politiques tendent à délimiter des populations, auxquelles elles adressent des formes spécifiques d'encadrement, évitant en même temps des politiques sociales plus générales et déplaçant le traitement social vers les marges (Castel, 1995).

La construction publique de l'« échec scolaire » comme problème du système scolaire et de politique scolaire fait que la responsabilité concernant sa résolution soit transférée à l'État. Cela, avec la sous-division et la spécialisation du champ bureaucratique, fait que l'attention aux solutions se focalise sur l'action politique et la politique scolaire et pas sur des politiques sociales plus larges qui tenteraient d'égaliser les conditions de vie des classes sociales. Cette focalisation de l'attention publique dans le débat sur la politique éducative, de plus, fait qu'on oublie souvent –sociologues inclus– le fait que les discours et les pratiques autour de l'« échec scolaire » vont, effectivement, au-delà de l'État et du champ scolaire et engagent toute une série d'experts appartenant à d'autres champs,

particulièrement des médecins psychiatres et des psychologues, notamment aujourd'hui avec la montée en puissance des neurosciences (neuropsychiatrie, neuropsychologie) qui semble produire de nouvelles formes de biologisation de l' « échec scolaire ». Si nous avons centré notre récit de la problématisation de l'échec scolaire depuis les années quatre-vingt sur la « lutte » contre l'échec scolaire, c'est-à-dire dans ses aspects de problématisation politique, dans le champ politique, et dans la construction juridico-politique des dispositifs créés pour y faire face, d'autres formes de problématisation de l'échec scolaire coexistent en dehors de cet espace, héritières de ce champ des spécialistes de l'enfance et l'adolescence que nous avons esquissé pour la période qui a précédé la conversion du problème en problème public. L'espace des discours et des solutions proposées contre l'échec scolaire ne se réduit pas aux discours et solutions politiques ; ceux-ci se sont, au contraire, multipliés aussi dans d'autres champs différents du champ scolaire. Si la psychologisation et la médicalisation de l' « échec scolaire » –dans le sens de l'extension du champ médical et psychologique au domaine du diagnostic et de la prise en charge des difficultés scolaires– sont à l'œuvre depuis à peu près depuis un siècle et demi, même si elles n'occupent pas une place centrale dans le débat public, elles n'ont pas pour autant cessé d'exister et tiennent toujours une présence importante que les sciences sociales devraient essayer d'analyser plus systématiquement.

Aussi faudrait-il prolonger l'analyse, que nous n'avons ici qu'esquissé rapidement, de certains déplacements dans la problématisation de l' « échec scolaire » qui ont eu lieu depuis les années quatre-vingt-dix et deux mille avec l'importance croissante qu'ont acquis l'Union Européenne et l'OCDE dans la production d'indicateurs, recommandations et politiques éducatives.

## II. APPROPRIATIONS DIVERSES DU PROBLEME ET DISTANCE AUX JUGEMENTS SCOLAIRES

Du niveau socio-historique général nous sommes passés au niveau d'un établissement scolaire, en essayant de comprendre comment le problème est approprié par les agents scolaires dans un contexte scolaire concret et localisé. Le cas particulier nous

renseigne, dans ce sens, sur des processus généraux, en montrant comment ont lieu certaines articulations, ambivalences et contradictions, bien qu'elles puissent prendre des formes différentes selon les contextes et leurs spécificités<sup>321</sup>.

Nous avons choisi, en ce sens, d'objectiver les usages de la catégorie et les discours explicites produits autour d'elle, pour objectiver ensuite les sens implicites du succès et de l'échec scolaire tels qu'ils sont définis quotidiennement dans les jugements scolaires des enseignants. Il s'agissait ainsi de saisir la distance qui sépare les discours publics et les discours et pratiques quotidiens dans des contextes scolaires spécifiques, ainsi que leurs possibles connexions, interpénétrations et contradictions. Pour un collège situé dans un quartier populaire, scolarisant des étudiants socialement hétérogènes mais majoritairement issus des classes populaires, avec une trajectoire ascendante liée à une réduction des conflits et une augmentation des taux de diplômés, le maintien ou l'amélioration des taux de « succès » à l'ESO apparaît comme un élément central de sa narrative institutionnelle, de la construction de sa réputation dans le marché scolaire local et du maintien ou l'amélioration de sa position dans l'espace des collèges : le « succès » des étudiants, rendu visible par la quantification des échecs et les taux de diplômés à la fin de l'ESO, apparaît pour une part comme le « succès » de l'établissement<sup>322</sup>. Cependant, la centralité de l'amélioration des taux de succès à l'ESO est variable et dépend du contexte matériel des établissements : quand les conditions matérielles et sociales des établissements sont perçues comme adverses (avec la crise économique et les réductions budgétaires, qui ont fortement affecté les programmes dirigés aux élèves en difficulté), ceux-ci tendent au « réalisme », rabaisant leurs objectifs et les attentes sur leurs résultats<sup>323</sup>.

---

<sup>321</sup> La « généralité » que l'on atteint par le travail ethnographique se réfère aux processus, au *comment*, plutôt qu'aux fréquences, au *combien*. Ce n'est donc pas une généralité dans un sens statistique.

<sup>322</sup> On peut supposer que cette association tendrait sûrement à s'accroître fortement si, par la mise en place de politiques de *rankings*, centrées sur la visibilité et la concurrence en matière de résultats quantifiables, s'institutionnalisait cette forme de comparaison des performances scolaires entre établissements, comme le montrent les travaux sociologiques réalisés dans des systèmes scolaires avec des systèmes de classement de ce type, comme le Royaume Uni (Ball, 2006) ou le Chili (Zancajo *et al.*, 2014).

<sup>323</sup> On peut supposer que cela a lieu non seulement entre différentes époques dans un même établissement, comme dans le cas analysé, mais aussi entre établissements différents, spécialement chez ceux qui concentrent des problèmes persistants de ressources, conflits, etc.

L'appropriation du problème et des discours produits autour de lui dans le contexte d'un collège dépend, donc, de la position de celui-ci dans l'espace des établissements de l'enseignement secondaire, de sa trajectoire et sa réputation, de son contexte social et matériel. Mais on trouve aussi des différences, à l'intérieur d'un même établissement, entre des agents occupant des positions différentes. La vision de l'équipe de direction, plus administrative et liée à une appréciation globale des résultats, montre une plus grande affinité avec les catégories et les évaluations des « réussites » et « échecs » propres des discours politiques et administratifs. L'appropriation du problème par les enseignants sans responsabilité de gestion es, par contre, différente et traduit leur position dans le champ scolaire et dans l'établissement, montrant souvent une tension entre l'acceptation partielle des critiques adressées à un système scolaire dont ils font partie et dont ils se sentent les représentants, et sa défense, qui est à la fois la défense de leur position, de leur travail et leur estime professionnelle.

Ces discours autour de la catégorie d'« échec scolaire » sont des discours plus proches du discours public, d'un style plus général et normatif, et se réfèrent peu à leur pratique ordinaire. Cela, ainsi que la présence très limitée du terme dans la vie quotidienne du collège, nous a poussé à analyser comment se produisent les jugements scolaires dans la pratique. À l'école, les « échecs » et les « réussites » se disent de beaucoup de manières : étudier sa construction quotidienne revient à analyser les processus de production des jugements scolaires. Les enseignants produisent leurs jugements ordinaires sur leurs élèves sur plusieurs scènes, sur des tons et des modes d'expression différents selon la situation, avec d'autres enseignants et parfois d'autres professionnels, et en fonction de certaines catégories et schèmes de perception incorporés (Bourdieu et Saint Martin, 1975), qui peuvent varier selon les époques, les niveaux scolaires, les matières, etc. Étudier le jugement scolaire *en acte* permet de comprendre les modulations particulières et les contradictions qui le caractérisent : l'individualisation continue des échecs et des mauvais comportements, responsabilisant les élèves dans le contexte des cours –due au sens stratégique dans la négociation de l'effort qui ont les discours dans ce contexte–, contraste ainsi, par exemple, avec la déresponsabilisation et l'attribution des difficultés scolaires à des problèmes indépendants de la volonté des élèves (troubles, capacité, problèmes familiaux) qui peuvent avoir lieu dans d'autres situations, alors même qu'il s'agit des mêmes juges scolaires.

Les différents « succès » et « échecs » scolaires, « bons » et « mauvais » élèves se construisent selon les usages et les combinaisons diverses des catégories du jugement scolaire (la présence, l'attitude, le comportement, la capacité, le « niveau », etc.), qui s'articulent de formes diverses avec les caractéristiques sociales des élèves, marquant souvent une distance de classe entre l'enseignant et les étudiants –spécialement dans le cas des étudiants originaires des fractions les plus précaires et dépourvues de capital scolaire–, et produisant des hiérarchies d'élèves plus ou moins valorisés scolairement. Ces catégorisations indigènes ont des effets *structurants* (Darmon, 2001: 526) dans la mesure où elles appellent ou elles excluent certaines stratégies et modes d'action professoraux face au « retard scolaire » ou au « risque d'échec », et dans la mesure où elles ouvrent ou ferment des possibilités de trajectoire, d'accès à des dispositifs de prise en charge ou à des interventions professionnelles.

Entre ces catégories ou schèmes qui structurent le jugement scolaire au collège l'une des plus centrales est l'*attitude*, dans les deux sens d'un comportement ajusté aux normes scolaires et d'une série de gestes, tons, conduits, formes d'être, de parler en cours, non exigés explicitement mais valorisés implicitement, et qui trouvent leur origine dans une socialisation familiale plus ou moins proche du mode de socialisation scolaire. Dans l'attitude sont jugées les manières, le savoir-être, les formes d'être incorporées (un rapport au temps, au corps, au travail, à l'organisation scolaire ; Millet et Thin, 2003a), mais aussi la *qualité morale* de l'individu qui s'en déduit : être gentil ou méchant, être travailleur, lutteur, ne pas « jeter l'éponge », montrer de l'« intérêt », de la « motivation », de l'« amour propre », de la « maturité », de l'autocontrôle. La dimension dramaturgique de l'attitude est claire : il s'agit de montrer quotidiennement aux enseignants dans les gestes ordinaires l'intérêt dans le jeu scolaire. L'*hexis* corporelle de l'élève est lue ordinairement comme un indicateur de bonne ou mauvaise attitude, bonne ou mauvaise volonté scolaire, d'états psychologiques ou états d'âme, ou de réception de la communication pédagogique. Dans l'attitude c'est la personne même qui est jugée et c'est où l'on voit le plus clairement le fait que les jugements scolaires portent sur des caractéristiques sociales et non seulement scolaires.

D'autres catégories centrales du jugement scolaire sont celles du « niveau », du « déphasage » ou « retard » scolaire, qui expriment une perception enseignante structurée

par la norme temporelle qui associe un âge à une année scolaire et à un niveau de connaissances. Signalant les déviances de cette norme, ils la naturalisent en même temps qu'ils définissent la distance à cette norme comme problème des individus. Cette perception du « niveau » des groupes ou des élèves, incorporée par les enseignants dans leur socialisation professionnelle, guide l'action des enseignants, les fait moduler leurs attentes et peut déclencher, si ce « décalage » est perçu comme suffisamment grand, l'assignation de certains élèves à des dispositifs de prise en charge spécifiques, avec des effets dans leurs trajectoires dans l'institution.

Les attributions ordinaires de « réussite » et d'« échec » scolaire dans les jugements professoraux ont souvent recours alternativement aux schèmes traditionnels de la *capacité* et de l'*effort-travail*, c'est-à-dire à la morale méritocratique du travail scolaire (définissant l'effort comme produit de la volonté individuelle et comme seule condition du succès scolaire) ou à l'idéologie du don, dans sa forme la plus directe (« simplet », « il a du mal », etc.) ou dans des formes psychologisées ou euphémisées (« difficultés d'apprentissage », « difficultés de compréhension »), idéologies scolaires qui dissimulent les différences d'origine sociale et de capital culturel ou de trajectoire scolaire, réduisant l'explication et la solution aux difficultés scolaires à des schèmes et des stéréotypes d'étudiants (« il veut, mais il ne peut pas » ; « il peut, mais il ne veut pas »), naturalisant en même temps le curriculum scolaire. L'oscillation entre différents schèmes de perception et d'appréciation produit souvent des ambivalences et des contradictions entre l'attribution des difficultés scolaires à un déficit de capacité ou d'intelligence ou à des « difficultés d'apprentissage » (idéologie du don et ses reformulations) et leur attribution à un manque de travail volontaire présumant que tout élève peut réussir scolairement s'il travaille ou s'il en a la volonté (idéologie méritocratique du travail scolaire). Mais on trouve aussi souvent des décalages entre ces différentes dimensions du jugement scolaire (rendement/performance, travail-effort, capacité, attitude, etc.) et les frontières entre ces jugements et images d'élèves utilisés peuvent apparaître plus diffuses ou poreuses, être objet de négociations –négociations dont dépendent les trajectoires des élèves– ou faire appel à la mobilisation d'autres cadres ou registres d'interprétation des difficultés scolaires là où les catégories scolaires traditionnelles ne semblent pas pouvoir les expliquer (problèmes psychologiques, médicaux, affectifs).

Les enseignants ne jugent pas seulement leurs étudiants, mais aussi les familles, souvent sur la base d'une connaissance précaire et partielle des configurations familiales. Les familles sont le plus souvent évaluées selon le schème de l'*appui familial*, jugé déterminant pour la scolarité des enfants et identifié à la supervision des tâches scolaires, le contrôle, l'« ordre » dans l'environnement familial et dans les relations affectives. Les inégalités de classe, produites par l'intermédiaire d'éléments aussi déterminants pour les résultats scolaires que les pratiques effectives de socialisation familiale et le capital culturel, sont souvent dissimulées dans ces autres éléments, ou bien perçues uniquement sous la forme la plus matérielle de ces inégalités : la dépossession de capital économique, plus directement visible et plus souvent source d'empathie que les inégalités moins visibles qui fonctionnent par l'intermédiaire du capital culturel incorporé. Les enseignants reconnaissent le poids déterminant des facteurs externes, mais ceux-ci resteraient en dehors de leur domaine de compétence. Le discours enseignant sur les familles les plus dépossédées de capital culturel oscille entre la reconnaissance des inégalités et la pathologisation des milieux les plus dépossédés, entre un misérabilisme qui déculpabilise l'élève et l'affirmation d'une distance de classe transmuée en différence d'« implication », de moralité, d'« éducation », ce qui traduit la difficulté profonde des enseignants pour appréhender les formes concrètes que prennent les différences sociales dans les productions scolaires.

Les formes de catégorisation constitutives du jugement enseignant ont des effets sur l'action des enseignants, produisant par exemple souvent un désengagement –au sens de Goffman– de l'enseignant dans l'interaction pédagogique quand il perçoit un désengagement de la part de l'élève, et sur les possibilités d'inclusion ou exclusion des étudiants en difficulté de certains programmes de prise en charge ou de certaines interventions professionnelles.

### III. LA GESTION DE L' « ECHEC SCOLAIRE » ET SES CONTRADICTIONS

Nous avons aussi analysé les modes de gestion de l' « échec scolaire » ou des difficultés scolaires par l'intermédiaire de dispositifs institutionnels de prise en charge ou d'interventions réalisées par des professionnels intégrés dans le champ scolaire. Concernant les dispositifs institutionnels, nous avons étudié quatre programmes appelés d' « attention à la diversité ». Ces dispositifs impliquent : (1) la définition et la délimitation d'une population spécifique à prendre en charge à travers une série de pratiques et routines de détection, identification, classement et distribution des individus ; (2) la désignation d'acteurs plus ou moins spécialisés, en qui l'encadrement des individus choisis sera dans une certaine mesure délégué ; (3) la définition de certains principes ou « méthodologies » spécifiques qui guideront les pratiques d'encadrement ; (4) l'établissement de certaines conditions d'entrée et de sortie du dispositif, de restrictions à la mobilité des étudiants pris en charge et de moments et processus de décision sur leur futur scolaire. L'intégration de ces dispositifs dans les établissements scolaires, avec, leurs routines et pratiques, a contribué, d'un côté, à redéfinir le métier d'enseignant et la division du travail entre acteurs, mais aussi, d'un autre côté, à modifier les processus de production du jugement scolaire, ajoutant aux catégories scolaires de nouvelles formes de catégorisation (une *catégorisation par dispositif*), et la structure même de l'espace des possibles scolaires dans lequel s'inscrivent et se construisent les trajectoires scolaires dans le secondaire.

L'indicateur d' « échec scolaire » à l'ESO, ainsi que les indicateurs de redoublements, montrent d'un point de vue statistique la *sélection* scolaire qui a lieu dans cet enseignement. Cependant, ces données nous renseignent peu sur *comment* se produit cette sélection dans un enseignement obligatoire, paradoxalement à la fois compréhensif et sélectif, dans lequel se sont d'ailleurs multipliés les dispositifs de prise en charge des élèves en difficulté. Ces programmes et dispositifs, loin de combattre la sélection scolaire, ont modifié ses formes, ces procédures et ses routines institutionnelles. L'enquête ethnographique montre comment, dès leur entrée dans les collèges, les étudiants sont objet d'un certain « traitement institutionnel » (Cicourel y Kitsuse, 1963) qui établit de complexes formes de classement et de différenciation. Une partie des nouveaux arrivés, ceux qui traîneraient un



« retard » antérieur, se trouveront affectés à des dispositifs d' « attention à la diversité » différents selon le « profil » –concept indigène– qui leur sera attribué. L'affectation à ces dispositifs implique une différenciation et une hiérarchisation des élèves en difficulté, distinguant ceux qui feraient preuve d'une bonne volonté scolaire, candidats pour des programmes moins stigmatisés, de ceux qui feraient preuve, au contraire, d'une mauvaise volonté scolaire et de ceux qui appartiendraient à des fractions précaires des classes populaires ou à des groupes ethniques minoritaires.

Le programme d'éducation compensatoire, conçu à l'origine pour réduire les inégalités liées à l'origine sociale et adressé à un certain « profil » socioéconomique plus tard élargi aux minorités ethniques et culturelles –enfants rom et fils d'immigrés–, apparaît, du point de vue ethnographique, comme le dispositif le plus stigmatisé à l'intérieur du collège, identifié par les enseignants comme celui où se concentreraient les étudiants les plus « compliqués » ou « difficiles »<sup>324</sup>. En traduisant les variables sociales et culturelles qui définissent le « profil » auquel s'adresse le dispositif sur le papier, les agents scolaires donnent à la catégorie « compensatoire » un sens particulier, associé à l'image d'élèves « difficiles » et à mauvaise volonté scolaire. Les élèves du programme deviennent « élèves de compensatoire » et apparaissent dans le langage indigène comme des étudiants avec un « retard curriculaire » difficile à rattraper et un mauvais comportement (« disruptifs »). C'est donc une retraduction scolaire qui a lieu, par l'intermédiaire du classement institutionnel et administratif, qui appelle un mode institutionnalisé de faire face à ces difficultés et qui place en même temps les causes sociales attribuées à ces « retards » en dehors du domaine de compétence des établissements et des enseignants, leur confrontant des remèdes pédagogiques ou « curriculaires ».

---

<sup>324</sup> Le programme d'éducation compensatoire se configure différemment selon les établissements, les caractéristiques sociales de leur public et leurs ressources matérielles, mais il consiste en général à organiser des groupes plus ou moins ségrégués d'élèves avec deux ans de « retard » dans les matières considérées fondamentales (Langue espagnole et Mathématiques) et identifiés comme élèves en difficulté « socioéconomique » ou appartenant à des minorités ethniques ou culturelles. Dans le cas étudié, ces groupes consistaient à travailler avec ces élèves en dehors de leur groupe pendant les heures de Langue ou Mathématiques, mais, les années précédentes, d'autres modalités plus ségréguées du programme avaient été mises en place.

En comparaison avec le dispositif d'éducation compensatoire, les « groupes de renforcement curriculaire » développés dans le premier cycle de l'ESO<sup>325</sup> apparaissent comme une voie ségréguée, parallèle à la voie « ordinaire », mais moins dévaluée que celle du programme d'éducation compensatoire<sup>326</sup>. S'ils sont perçus comme une forme de « ségrégation douce » c'est par leur moindre degré effectif de ségrégation (c'est-à-dire de séparation ou différenciation spatiale, temporelle et curriculaire des groupes dits « ordinaires ») que par le type d'étudiants auxquels il se dirige, un public moins stigmatisé dans l'imaginaire enseignant (un « retard » moins important, théoriquement une « bonne attitude » et comportement, pas nécessairement appartenant à des groupes défavorisés). La délimitation de ce public moins stigmatisé scolairement est le résultat de l'établissement d'un *droit d'entrée* (Bourdieu et Wacquant, 2005 [1992]: 163; Mauger, 2006), c'est-à-dire d'une barrière particulière à l'accès à ce programme, ce qui fait du dispositif une forme institutionnelle paradoxalement *sélective* : dans les routines d'identification et classement des élèves, les élèves qui n'auraient pas, d'après leur histoire scolaire ou les références des conseils de classe de l'année précédente, une « bonne attitude » ou un « retard » trop grand seraient exclus, puisque ces caractéristiques ne permettraient pas de travailler « correctement ». Néanmoins, ce classement de la « bonne » ou « mauvaise » attitude est le produit de négociations et peut être source de conflits *a posteriori* sur la présence dans le dispositif d'individus jugés *dignes ou indignes* de la prise en charge dans ce programme, conçu comme une ressource spéciale et une opportunité qu'il faudrait « mériter » (par une « bonne attitude », qui reflèterait une bonne volonté scolaire). Ces conflits, dans le cas de programmes, comme celui-ci, développés par l'établissement scolaire, avec une plus grande liberté sur la composition et recomposition des groupes à la décision des enseignants, ont des effets sur les trajectoires postérieures : alors que les étudiants jugés *dignes* de cette mesure institutionnelle suivront leur scolarité dans le « programme de diversification curriculaire »<sup>327</sup> en troisième et quatrième année (donc en dehors du chemin

---

<sup>325</sup> L'Enseignement Secondaire Obligatoire (ESO) est composé de quatre années scolaires divisées en deux cycles de deux années chacun.

<sup>326</sup> Ces groupes, mis en place à l'initiative du collège étudié, constituaient des groupes-classe complètement séparés des groupes « ordinaires », avec un enseignement « adapté » au niveau de ces élèves, qui étaient choisis pour le programme non sur un critère socioéconomique, mais par leur « retard scolaire » -moins grand que celui des « élèves de compensatoire »- et leur supposée « bonne attitude », ce qui les ferait moins « difficiles » aux yeux des enseignants.

<sup>327</sup> Programme mis en place par la loi de 1990 (LOGSE) dans le cadre des mesures d'« attention à la diversité », limité au deuxième cycle de l'ESO, conçu pour aider les élèves en difficulté à obtenir le diplôme.

« ordinaire »), les individus jugés *indignes* du programme, à cause de leur « profil » inadéquat, seraient exclus du dispositif, étant affectés à un dispositif plus stigmatisé ou à un groupe « ordinaire » où le rattrapage de leur « retard » retombera sur eux-mêmes, s'anticipant presque impossible. Leur « échec scolaire » apparaît alors comme légitime et naturel du point de vue enseignant, dans la mesure où ils l'auraient eux-mêmes « cherché » en persistant dans leur mauvaise volonté scolaire alors qu'une opportunité « spéciale » leur avait été donnée.

A la fin du premier cycle de l'ESO, les formes de différenciation institutionnelle des étudiants se modifient à nouveau, traçant quatre chemins : la voie « ordinaire », le programme de diversification curriculaire, l'assignation à des dispositifs externes ou la déscolarisation<sup>328</sup>. Cela implique encore des pratiques d'identification et de classement des étudiants selon les « profils » ciblés par chaque programme, incorporées dans les routines d'évaluation tout au long de l'année et, en particulier, dans les conseils de classe, où se décidera le destin scolaire des étudiants à la fin de leur deuxième année. Dans ces décisions on juge non seulement leurs notes, mais aussi leurs « aptitudes » et « attitudes », et leur âge apparaît comme un indicateur décisif de leur distance par rapport à la norme année-âge –anticipation, donc, du point de vue enseignant, d'un possible « échec » à l'ESO– et de leur potentielle insertion dans l'un de ces dispositifs pour élèves en difficulté (avoir un certain âge ouvre et ferme les portes de ces dispositifs, d'une plus ou moins grande ségrégation, et est un élément que les juges scolaires doivent prendre en compte d'un point de vue administratif).

---

Il s'organise sous forme de groupes séparés des groupes « ordinaires » (sauf pour les matières mineures), dont les contenus seraient « adaptés » (matières regroupées et simplifiées) et le nombre d'élèves par groupe plus réduit.

<sup>328</sup> Le principal dispositif externe prévu comme voie parallèle à la fin du collège sont les Programmes de Qualification Professionnelle Initiale (PCPI), adressés aux élèves de seize ans n'ayant pas complété l'ESO et jugés incapables de le compléter par les enseignants. Organisés par métiers, ils offrent une formation technique élémentaire ayant pour but leur insertion dans le marché de travail et une formation académique qui concentre et simplifie les contenus de l'enseignement de Langue espagnole et Mathématiques du collège. Ils ont été créés en 1990 sous le nom de Programmes de Garantie Sociale et renommés PCPI en 2006, année où a été permis aux élèves de ces programmes de « rattraper » le diplôme en réalisant un « module » de formation complémentaire. Cette option a été à nouveau supprimée en 2013. Une autre modalité de dispositif externe existe à Madrid qui, très semblable aux dispositifs-relais français, reçoit des élèves externalisés par les collèges dès les quinze ans.

Entre ces deux options, le programme de diversification curriculaire apparaît comme une voie symboliquement dévalorisée de réaliser le second cycle de l'ESO, mais moins que d'autres, puisque, à l'opposé, l'option de l'externalisation apparaît comme l'option la plus stigmatisée. On retrouve ici encore une différenciation et une hiérarchisation des élèves en difficulté, considérés par les enseignants incapables de terminer le collège dans des classes « ordinaires » : entre ceux qui auraient une « bonne attitude » et ceux qui ne l'auraient pas, entre ceux qui seraient encore *éducables* au collège, mais dans des groupes spéciaux, « adaptés », et ceux qui seraient *inéducables* au collège, auxquels on proposerait une dernière opportunité dans des dispositifs externes aux collèges, c'est-à-dire une forme de gestion de l'« échec scolaire » par *externalisation* (Casal *et al.*, 1998; García *et al.*, 2006) des élèves en plus grande difficulté ou une forme de *déscolarisation différée et encadrée* (Millet et Thin, 2003b) conçue comme prévention de l'exclusion sociale des non diplômés par l'intermédiaire d'une formation professionnelle ou technique élémentaire.

Le classement dans l'un de ces « profils » est, dans la pratique, moins évident de ce que transmettent les discours des acteurs, pour qui ces formes de classement sont pleinement normalisées et naturalisées, et donnent lieu à des appropriations différentes et des négociations : les critères sur le papier, rendus « opératifs » dans la pratique et pour la pratique, sont traduits et partiellement redéfinis. Dans le cas de l'affectation au dispositif de diversification ou à son opposé externe (PCPI), le caractère diffus et négocié de ces critères théoriques ou idéels (bonne/mauvaise attitude) se montre clairement lorsque, d'un côté, les enseignants proposent certains étudiants pour le premier, même s'ils ne satisfont pas pleinement le critère de « bonne attitude » ou comportement (ouvert à l'interprétation et la négociation), dans une sorte de stratégie de protection ou de secours de l'élève (jugé ne pas mériter l'externalisation ou jugé complètement « perdu » une fois externalisé). Mais aussi, d'un autre côté, quand les étudiants eux-mêmes anticipent l'alternative entre ces deux options devant eux et demandent volontairement leur inclusion dans le programme de diversification de façon explicite ou essayent de montrer une attitude plus ajustée à celle attendue par les enseignants pour se faire voir comme possibles candidats, dans une stratégie de protection face à une dégradation symbolique plus grande (celle d'être considéré incapable de terminer le collège et être envoyé avec le « pire » des collèges dans un PCPI).

Le droit d'entrée plus élevé du programme de diversification, à cause du public auquel théoriquement il s'adresse, produit ce même paradoxe qui fait qu'une mesure en apparence d'« intégration » ou « inclusive » devienne partiellement *sélective*, fondée sur une certaine forme de *mérite* (si non du point de vue des notes, au moins au niveau de l'attitude).

En ce qui concerne leur organisation pédagogique, ces dispositifs ou groupes « spéciaux » impliquent : une « adaptation » du curriculum, une redéfinition et une adaptation des objectifs et des méthodes du travail pédagogique, l'emploi de barèmes ou standards d'évaluation ou d'exigence spécifiques, différents de ceux employés dans les groupes « ordinaires », ainsi que la modulation des attentes des enseignants concernant les résultats et les comportements des étudiants. Ceci produit des tensions chez les enseignants, dont le rapport à ces dispositifs tend à se caractériser par *l'ambivalence* entre la reconnaissance d'une certaine forme de ségrégation dans ces dispositifs et leur légitimation comme ségrégation « douce », avec un fondement idéologique « progressiste » ou « intégrateur » et produisant quelques résultats positifs (certains élèves seraient « sauvés » grâce à eux) ; mais aussi l'ambivalence entre des objectifs et des formes du travail pédagogique avec un certain attrait pour certains enseignants (aider des élèves en difficulté, employer des méthodes pédagogiques « adaptées », plus innovantes ou actives, avec plus de liberté pour l'enseignant) et une pratique pédagogique difficile, avec des étudiants plus éloignés des exigences scolaires, jugés déficitaires dans toutes leurs caractéristiques scolaires, ou la position reléguée, symboliquement stigmatisée de ces dispositifs par leur contenu « simplifié », leur difficulté et leur public. Cette ambivalence se traduit dans l'oscillation entre un discours de défense de ces mesures institutionnelles, leurs fins et leurs méthodes, et la reconnaissance de leur difficulté, de la frustration dans le travail pédagogique ou, dans certains cas très limités, dans la mise en question de ces programmes ou de leur adéquation à leurs objectifs (à cause de l'incertitude sur leurs effets positifs).

Au sein de ces dispositifs, définis les uns par rapport aux autres et hiérarchisés selon la valeur sociale qui leur est accordée, la mobilité et les possibilités de reclassement des élèves deviennent d'autant plus probables qu'elles se produisent depuis les voies les plus légitimes vers les plus stigmatisées, et d'autant moins probables qu'elles prennent le sens

inverse. L'incorporation à ces dispositifs rend difficile la réincorporation à la voie « ordinaire », soit à cause de barrières administratives ou à cause de barrières mentales qui deviennent des barrières pratiques : les enseignants, d'un côté, se représentent ces élèves « en difficulté », en « retard », et conçoivent souvent leur permanence dans ces dispositifs, parfois enchaînés, comme une protection contre une *mort scolaire* assurée en dehors d'eux ; d'un autre côté, ils modulent leurs attentes selon leur image de leurs étudiants et « adaptent » le curriculum et leurs pratiques contribuant souvent à *installer* ces élèves dans la situation de « retard » qu'ils étaient supposés rattraper –effet pervers de ces mesures. La conception de ces dispositifs permet leur enchaînement, produisant dans certains cas un collège ou un ESO parallèle pour certains élèves.

Dans le cas du programme de diversification comme dans le cas des dispositifs externes, au contraire des dispositifs du premier cycle décrits précédemment, on peut observer le paradoxe de la *subjectivation de la sélection scolaire* (qui, en plus, la légitime en la présentant comme résultat d'une décision volontaire) : certains étudiants demandent parfois leur assignation au programme de diversification ou même aux PCPI, parfois très tôt ; dit autrement, certains étudiants demandent leur propre ségrégation de l'enseignement « ordinaire ». Ce paradoxe se comprend quand on considère, abandonnant la vision scolaire qui conçoit les étudiants comme des individus qui prendraient leurs décisions de façon purement libre et volontaire, ce désir ou cette demande dans le contexte de leur précaire situation scolaire, de leurs trajectoires scolaires difficiles, et dans le contexte d'une socialisation familiale et entre pairs qui produit des attentes scolaires et vitales parfois éloignées des normes scolaires, tout ceci pouvant contribuer à rendre ces options scolaires stigmatisées acceptables ou raisonnables aux yeux des étudiants ou leurs familles. Dans le cas de certaines élèves appartenant aux fractions les plus dépourvues de capital scolaire des classes populaires, qui traînent une scolarité difficile qui les empêche de rattraper leurs « retards » et sur lesquels pèsent des rapports sociaux conflictuels avec les enseignants ou leur propre image stigmatisée, l'externalisation peut apparaître comme la meilleure option, que ce soit à travers leur connaissance pratique de ces options, ou bien, progressivement, par l'intermédiaire d'un travail collectif de *cooling out* (Goffman, 1952) où d'autres acteurs interviennent pour aider l'individu à accepter sa dégradation symbolique et le nouveau statut qui lui est proposé. La perspective ethnographique, articulant des entretiens et des

observations, permet de capter cette transformation de l'individu et, à l'opposé des explications qui, parlant d'acteurs rationnels, réduisent les raisons pratiques des agents à des calculs, permet de la comprendre en la localisant dans la *carrière morale* (Goffman, 1976; Becker, 2009) de l'étudiant qui a incorporé la sélection scolaire comme résultat d'un processus complexe.

Lorsqu'on analyse ces dispositifs séparément, on perd souvent la perspective de leurs rapports, connexions, superpositions ou contradictions. Ces dispositifs forment dans une certaine mesure un « maillage » institutionnel complexe dans lequel les programmes se définissent de manière relationnelle, les uns par rapport aux autres. Bien que ces dispositifs tendent à dominer l'espace des actions possibles face aux difficultés scolaires, on peut trouver, cependant, d'autres formes ordinaires de gestion de l'« échec scolaire ». Nous avons limité notre étude aux formes institutionnalisées de gestion de l'« échec scolaire » par l'intermédiaire de ces dispositifs, mais nous avons laissé de côté, même si nous avons esquissé quelques idées dans ce sens, les pratiques informelles de gestion de l'échec développées par les enseignants, en dehors de ces programmes, au quotidien dans leurs cours.

Un autre aspect que nous avons ébauché et qui n'a pas reçu beaucoup d'attention de la part de la sociologie de l'éducation espagnole est l'importance croissante prise dans les dernières décennies par les professionnels « socioéducatifs » qui se sont progressivement intégrés dans le champ scolaire et leur travail dans la construction de trajectoires scolaires inégales et dans la médiation entre institutions et champs<sup>329</sup>.

Le champ scolaire ha incorporé de nouvelles tâches qui excèdent la simple transmission de connaissances, tâches d'intervention ayant pour objet de favoriser l'adaptation des étudiants à l'environnement scolaire pendant l'éducation obligatoire, en agissant sur des facteurs extra-académiques ou extra-scolaires. Ces activités de

---

<sup>329</sup> Dans l'établissement étudié, il s'agissait d'un conseiller d'éducation/orientation et d'une « professeure de services techniques à la communauté » (PTSC ; généralement travailleurs sociaux, mais aussi psychologues et éducateurs, ayant pour fonction à la fois les interventions et le suivi des absences dans le cadre de la lutte contre l'absentéisme, mais aussi des fonctions de médiation dans des conflits ou de conseil « psychologique » aux étudiants et aux familles, ainsi que le contact avec les services sociaux dans le cas des familles en situation d'exclusion sociale), professionnels regroupés administrativement dans le département d'orientation des collèges. Le collège comptait aussi un « médiateur rom », dont le travail consistait à s'occuper du suivre et conseiller les étudiants et familles rom du collège.

« compensation » ont été déléguées à ces nouveaux professionnels, occupant dans les collèges dans une position particulière, à la fois subordonnée aux activités d'enseignement dans la division et la hiérarchie du travail scolaire et reconnue comme spécialisée (donc avec une légitimité quasi-scientifique ou demi-savante). Si l'activité de ces professionnels ne s'adresse explicitement ni exclusivement à lutter contre l' « échec scolaire », une partie de leurs pratiques d'intervention a pour objet de répondre aux difficultés scolaires des collégiens. Néanmoins, ces difficultés s'étendent au-delà de l'académique ou pédagogique et, même s'ils essayent de séparer les domaines académique et extra-académique, familial ou affectif, dans l'activité quotidienne de ces professionnels de telles distinctions tendent à devenir diffuses.

Dans le travail quotidien de ces professionnels, qui est de type *relationnel*, la division pratique des publics objet d'intervention entre différents agents montre des frontières diffuses et des enchevêtrements fréquents, produisant des modulations et des appropriations diverses de leurs fonctions officielles. Les processus d'intervention peuvent être appréhendés comme une séquence composée de différentes phases ou étapes : d'abord, une *détection* et un *signalement* fait par d'autres acteurs (enseignants, professeurs principaux), selon leur propres catégories et routines ; ensuite, un *diagnostic* et une *identification* du problème par les professionnels, qui, dépendant de leur définition et classification de la difficulté, peuvent décider une intervention spécifique ou reformuler la demande d'intervention. Les conditions matérielles du travail d'intervention obligent ces professionnels « socioéducatifs » à faire une sélection et une hiérarchisation des cas qui leur sont adressés selon leur degré de gravité perçue et l'intensité de l'intervention exigée (interventions ponctuelles vs durables), les plus graves étant classés en dehors de leur compétence (pouvant être délégués à d'autres professionnels en dehors du champ scolaire).

De par leur position hybride, semi-savante dans le champ scolaire, ces professionnels emploient plusieurs registres et schèmes d'appréciation (scolaires, psychologiques, médicaux, sociologiques) dans leurs jugements et diagnostics quotidiens des élèves « à problèmes ». Leur approche est, cependant, principalement psychologique, aussi bien en ce qui concerne les catégories employées (plus ou moins techniques) qu'en ce qui concerne leur attention psychologisée aux aspects émotionnels, familiaux ou



interpersonnels, et principalement en termes de *déficit*. La psychologisation « douce » ou « faible » dans leurs « diagnostics profanes » (Morel, 2012) peut donner lieu à une attribution des problèmes au milieu familial dans son ensemble, en même temps qu'à une dilution de la responsabilité explicite sur ces problèmes. Les différences de classe, très visibles lorsque ces professionnels travaillent avec des familles vivant dans des conditions très précaires, tendent, cependant, à ne pas apparaître comme telles et à être retraduites comme « problèmes familiaux », ainsi qu'à être objet de jugements moraux, se heurtant parfois au sens commun de classe moyenne de ces professionnels.

Les stratégies et les pratiques d'intervention de ces professionnels, limitées à l'espace de l'établissement scolaire (au contraire du travail « de rue »), ont pour base l'interaction face à face avec les élèves et les familles. Ces stratégies cherchent à modifier l'individu et ses pratiques, essayant une resocialisation dans le sens du mode de socialisation scolaire. Cet encadrement dans la norme scolaire peut impliquer aussi des tentatives de modification partielle de leurs milieux sociaux ou familiaux immédiats. Entre ces stratégies, nous avons vues : les essais de modification du capital social de l'individu (ses relations d'amitié à l'école, son temps de loisir en dehors de l'école) ; de pédagogisation des pratiques de socialisation extrascolaires, en modifiant une socialisation familiale considérée insuffisante (éloignée du mode de socialisation scolaire) et en réglant les pratiques en dehors de l'école (en étendant le mode socialisation scolaire) ; et, dans le cas des familles appartenant aux fractions les plus précarisées des classes populaires, la modification des styles de vie (pratiques intimes, de souci de soi et de son corps), ce qui implique une attention particulière dans la dramaturgie de l'intervention. Le succès de ces stratégies est, cependant, variable.

Entre les pratiques et les routines de ces professionnels on trouve aussi celle de la *dérivation*, qui prend deux sens. En premier lieu, celui de la délégation de certains cas à d'autres professionnels (psychiatres, psychologues, services sociaux), où les professionnels du département d'orientation du collège apparaissent comme « filtre » ou *gatekeepers* et médiateurs avec d'autres champs, ayant une responsabilité particulière, donc, dans les processus de juridicisation, psychologisation ou médicalisation des problèmes des étudiants, ce qui peut d'ailleurs entraîner des conflits ou tensions (en particulier, entre agents appartenant à des champs plus légitimes, comme les psychiatres, mettant en

évidence les hiérarchies d'autorité et légitimité entre experts ou professionnels). Deuxièmement, dans le sens, dont nous avons déjà parlé, de l'*externalisation* de certains élèves à des programmes ou dispositifs externes, où le rôle des professionnels du département d'orientation apparaît comme décisif non seulement du point de vue bureaucratique ou organisationnel –coordination des listes d'élèves « dérivés » –, mais aussi du point de vue de l'activité de *cooling out* menée avec ces élèves et leurs familles, aidant les sujets à accepter leur changement de statut et leur dégradation symbolique et apaisant les possibles résistances.

Leur travail d'intervention cas par cas, non focalisé sur l' « échec scolaire » explicitement, limité quantitativement –puisque ces professionnels ne peuvent prendre en charge qu'un nombre très limité d'étudiants–, peut être décisif d'un point de vue qualitatif, dans la mesure où il peut ouvrir ou fermer la porte à la redéfinition de certaines difficultés scolaires comme problèmes médicaux, psychiatriques ou psychologiques, avec des conséquences diverses sur la trajectoire et la carrière morale de l'individu. Cette activité de *cooling out* devient centrale dans la gestion de l' « échec scolaire » dans la mesure où elle rend possible, en la faisant acceptable aux yeux des collégiens et de leurs familles –évitant qu'elle apparaisse justement comme un « échec » ou une disqualification–, la pratique de l'externalisation des élèves les plus éloignés de la norme scolaire et jugés *inéducables* ou « perdus » pour le diplôme de l'enseignement secondaire obligatoire.

#### IV. ALLER PLUS LOIN

Ce qu'on appelle « échec scolaire » apparaît autrement quand on se tourne vers son histoire ou vers le détail des sens et des réponses auxquelles il donne lieu dans un contexte scolaire concret. Cet exercice nécessaire de double re-contextualisation du problème que nous avons tenté dans ce travail n'épuise pas, bien sûr, l'étude de l' « échec scolaire », que nous avons abordé ici que dans quelques-unes de ses dimensions.

L'introduction d'une nouvelle loi d'éducation en 2013 ha modifié partiellement le paysage institutionnel. Bien qu'il soit tôt encore pour en apprécier les effets, les clés sur les

processus de différenciation à l'intérieur de l'ESO que nous avons décrit dans cette thèse, les pratiques et routines de classement, identification, affectation à des voies ou groupes spéciaux, ainsi que les stratégies de prise en charge des élèves en difficulté, restent utiles pour comprendre ces processus et leurs possibles transformations. Le changement sur le plan légal pourrait servir, d'ailleurs, moins comme invalidation de nos « résultats » que comme une sorte de *test* ou de mise à l'épreuve : tout semble indiquer une certaine continuité dans les rituels de décision sur le futur des élèves, une continuité dans les catégories du jugement scolaire, une continuité dans les pratiques de classement et d'allocation à des dispositifs institutionnels au-delà des changements formels. Les noms changent, les âges ou les moments décisifs s'anticipent, mais la plupart des pratiques et formes de sélection et ségrégation scolaire se maintiennent, normalisées et installées dans la « culture » des établissements et des enseignants.

Par ailleurs, nous avons essayé de comprendre la logique pratique des programmes d'« attention à la diversité » à partir d'une enquête ethnographique dans un établissement scolaire. Cependant, il serait nécessaire de comprendre leurs effets non seulement au niveau microsociologique, comme nous avons tenté ici, prenant pour base un nombre limité de trajectoires et d'individus dans un collège, mais aussi en prenant appui sur des études quantitatives permettant prendre mesure de la diversité dans les appropriations de ces dispositifs entre établissements, leur corrélation avec les caractéristiques sociales des étudiants (origine sociale, sexe, origine ethnique), leurs effets sur les trajectoires, etc. De même, d'autres enquêtes qualitatives pourraient essayer de mettre en évidence d'autres formes d'appropriation des politiques et des dispositifs de lutte contre l'« échec scolaire » dans d'autres contextes concrets, avec d'autres spécificités (« cultures » d'établissement différentes, mais aussi caractéristiques sociales des effectifs différentes). Ce serait, d'ailleurs, peut-être plus nécessaire encore, face à la concentration de l'attention publique autour de l'« échec scolaire » à la fin de l'ESO, d'analyser en profondeur la construction des trajectoires scolaires dès l'école primaire et maternelle, comment s'articulent les différences de classe, sexe et origine ethnique dans ces niveaux scolaires (justement où elles sont le plus facilement perçues comme des différences biologiques ou psychologiques relatives au « développement » individuel de l'enfant ; Bernstein, 1975a), l'intervention de professionnels « socioéducatifs », les dispositifs de prise en charge des élèves en difficulté et les processus

de classification qu'ils impliquent dans ces étapes<sup>330</sup>. Paradoxalement, malgré l'accent souvent mis sur l'idée que l'« échec scolaire » commence à l'école primaire ou l'idée selon laquelle la socialisation la plus décisive serait celle qui a lieu pendant l'enfance, très peu d'études sociologiques ont été faites sur l'éducation primaire et maternelle en Espagne, la plupart se bornant à offrir quelques données statistiques.

De plus, notre analyse des dispositifs d'« attention à la diversité » pourrait donner l'impression d'une sorte de dénonciation de ceux-ci et d'une défense de leur élimination complète. Ce n'était pas notre intention. Notre objectif n'était pas non plus de discréditer ou de défendre une quelconque proposition, mesure, philosophie éducative ou pédagogie. Si l'analyse en profondeur de ces dispositifs nous a appris quelque chose, c'est qu'ils sont essentiellement *contradictaires* et *ambivalents*. Ce n'est probablement qu'à condition de comprendre toutes les contradictions et ambivalences de ces modes de gestion des difficultés scolaires à différents niveaux que l'on peut proposer des mesures et des solutions qui ne se réduiraient pas à changer les noms de la ségrégation. Probablement, cette forme de réalisme sociologique ne garantira pas à elle seule la félicité des mesures contre l'« échec scolaire » ni leur transformation en la panacée qui finira avec le problème ou avec les inégalités.

Dans tous les cas, l'attachement aux justifications idéologiques et aux bonnes intentions des « mesures d'attention à la diversité », ou l'opposition à des formes institutionnelles qui par leurs justifications opposées seraient identifiées comme « ségrégation », ne doit pas nous empêcher de voir les continuités qui existent sur le plan de la logique pratique de ces dispositifs. Parfois la réduction des débats à l'opposition intégration-ségrégation, inclusion-exclusion, articulée avec l'opposition politique progressistes-conservateurs, nous empêche de voir les affinités pratiques entre des propositions situés aux deux pôles, ou le caractère mixte et ambivalent des formes

---

<sup>330</sup> Cela implique, de plus, aller au-delà du lieu commun qui fait du "repérage précoce" des difficultés le remède contre tous les maux scolaires, en particulier ceux relatifs aux performances scolaires, pour comprendre ces processus de prise en charge dans leur logique pratique, intégrant dans l'analyse les effets pervers et les logiques d'étiquetage qu'ils produisent. Les formes de repérage des difficultés scolaires entraînent toujours le risque de produire un effet d'étiquetage (Glasman, 2012: 10). C'est probablement une contradiction intrinsèque à tous les dispositifs de prise en charge de ce type, dans la mesure où ils impliquent l'identification et la délimitation d'une population définie par des traits spécifiques.

institutionnelles qu'elles produisent, *en même temps* « inclusives » et ségrégatives, montrant qu'elles peuvent être à la fois toutes les deux dans des doses diverses et contradictoires. De multiples travaux sociologiques nous ont montré comment de nombreuses institutions se sont développées historiquement qui, sous les propos déclarés d'améliorer les êtres humains, n'ont fait que produire une multiplicité d'effets pervers et installer de nouvelles formes de pouvoir et inégalité. Le travail sociologique consiste précisément à les analyser et les comprendre.

Enfin, les contradictions des dispositifs et des interventions contre l' « échec scolaire » que nous avons décrit ont à voir, en dernière instance, avec la scolarisation des classes populaires et les problèmes qu'elle pose toujours à l'institution scolaire, même s'ils prennent aujourd'hui une forme différente et renouvelée. Les institutions d'enseignement secondaire obligatoire semblent installées dans une contradiction difficile à résoudre : elles maintiennent un caractère sélectif qui contraste avec leur intention compréhensive. Elles doivent constamment faire face aux tensions entre sa logique compréhensive et sa logique sélective, entre les lois et leurs applications, entre les fins ou fonctions toujours croissantes dont on surcharge l'institution (Martín Criado, 2010) et ses dynamiques instituées (la « culture scolaire » au sens des historiens), entre ses propos égalitaires et ses catégories et pratiques sélectives.

Au moins depuis que l'enseignement secondaire inférieur s'est transformé en étape scolaire obligatoire, les collèges doivent gérer la contradiction entre l' « attention » aux élèves les plus éloignés de la norme scolaire et le travail pour ceux qui peuvent « suivre le rythme » par l'intermédiaire de la multiplication de programmes de prise en charge, de formes institutionnelles de différenciation des étudiants d'origine populaire selon différents « profils », ou de formes de regroupement des élèves et de division du travail d'attention aux individus définis comme « difficiles ». Les programmes d' « attention à la diversité » prévus par la LOGSE et renforcés par la suite, en plus d'externaliser des individus et des responsabilités des salles de cours et des enseignants ordinaires vers d'autres espaces et professionnels, ont tendu à déplacer ainsi la dialectique apparemment insurmontable entre la « démocratisation » et la sélection, l'intégration et la ségrégation à l'intérieur de l'éducation obligatoire, sous forme de *segmentation verticale et horizontale*. Dans ce contexte, les « mesures d'attention à la diversité » apparaissent, en réalité, comme des

modes institutionnels de *gestion* d'une hétérogénéité sociale que les collèges, à la différence d'autres institutions ou étapes scolaires, ne peuvent éviter par une sélection explicite, avec l'effet pervers de différencier et canaliser les élèves, et dont la responsabilité se déplace successivement d'une instance à l'autre produisant de multiples tensions. Les dispositifs d'attention aux élèves en difficulté modifient les formes de sélection scolaire, mais ne l'éliminent pas.

Les luttes constantes autour de l' « échec scolaire » et de l'éducation secondaire montrent souvent des conflits qui ont peu à voir avec ce qui se passe dans les établissements scolaires, avec les échecs scolaires effectifs et avec la construction des expériences scolaires des individus qui traversent l'institution scolaire, et, cependant, leurs résultats les affectent directement et pas toujours dans le sens prévu.



# ÍNDICE DETALLADO

AGRADECIMIENTOS.....	i
ÍNDICE .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1
I. Génesis de una investigación.....	3
II. Estructura de la tesis.....	7
 PARTE I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO: ESTUDIAR EL "FRACASO ESCOLAR" .....	11
CAPÍTULO 1. UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA AL "FRACASO ESCOLAR" .....	12
I. La sociología de la educación española y el "fracaso escolar" .....	13
II. Algunas aportaciones de los estudios cuantitativos sobre el "fracaso escolar" en España.....	16
III. De problema social a problema sociológico .....	20
A. Fracazos escolares efectivos .....	21
B. Problema social, fracaso escolar objetivado y fracaso subjetivo .....	23
IV. Analizar la construcción de un problema social y público.....	27
A. El proceso de problematización: la génesis e institucionalización de los problemas sociales.....	29
B. La dinámica de los campos.....	32
V. Políticas escolares, dispositivos institucionales y micropolítica de la gestión del "fracaso escolar" .....	34
 CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA: GENEALOGÍA Y ETNOGRAFÍA DE UN PROBLEMA SOCIAL .....	39
I. Genealogía y etnografía: una apuesta por la articulación.....	40
II. Hacer la genealogía de un problema público.....	43
A. El método genealógico .....	44
B. Elaboración y análisis del <i>corpus</i> .....	46
III. El trabajo de campo etnográfico .....	52
A. Escoger el campo .....	55
B. Negociar la entrada al campo: contacto y presentación.....	56



C. ¿Qué observar y cómo? Los escenarios de la observación .....	58
D. Observación y participación .....	65
E. Entrevistas y conversaciones .....	69
1. <i>La muestra de entrevistas</i> .....	70
2. <i>Guiones de entrevista</i> .....	75
3. <i>Dificultades y límites de las entrevistas</i> .....	77
4. <i>Entrevistas de 2008-2009</i> .....	79
F. Análisis de documentos y datos secundarios .....	80
IV. Presentación del campo .....	80
A. El entorno social del centro: un distrito popular en transformación.....	81
1. <i>La estructura social de Puente de Vallecas en la actualidad</i> .....	82
2. <i>La educación en Puente de Vallecas</i> .....	86
B. Un centro público en ascenso .....	89
 PARTE II. CONSTRUCCIONES.....	 97
 CAPÍTULO 3. GENEALOGÍA DEL “FRACASO ESCOLAR” EN ESPAÑA: GÉNESIS E INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN PROBLEMA SOCIAL .....	 99
I. Condiciones de aparición.....	101
II. Antecedentes históricos del problema: La invención del rendimiento y el retraso escolares (1900-1936).....	106
III. La emergencia del problema: del auge de las inadaptaciones al modo de educación tecnocrático (1945-1970) .....	113
A. ¿De anormales a inadaptados? La medicalización y la psicologización del fracaso escolar en la postguerra .....	114
B. Los fracasos escolares como despilfarro: planificación escolar y capital humano	120
C. El cuestionamiento de la ideología del don.....	126
D. La imposición de una credencial mínima y su cuantificación .....	130
E. “Fracaso escolar, fracaso del sistema” .....	137
IV. La “lucha” contra el fracaso escolar: la multiplicación de políticas y dispositivos institucionales.....	145
A. El programa de educación compensatoria y sus transformaciones .....	146
B. La “atención a la diversidad” y la segmentación de la educación obligatoria: entre la exclusión interior y la externalización.....	151
C. La internacionalización del problema y sus desplazamientos .....	157
V. Conclusiones .....	161
 CAPÍTULO 4. LOS SENTIDOS DEL “ÉXITO” Y EL “FRACASO”: DE LA APROPIACIÓN DEL PROBLEMA A LA PRODUCCIÓN DEL JUICIO ESCOLAR.....	 165
I. El “fracaso escolar” en contexto .....	166
A. De problema público a problema de centro: la preocupación por el fracaso.....	166

B. Reconocimiento del problema, cuestionamiento de las reformas.....	172
C. Fracaso escolar, fracaso social .....	177
D. Otros fracasos.....	179
E. La atribución del fracaso al "hábito de trabajo" y la definición de los cometidos de la educación secundaria .....	181
F. Fracaso escolar, fracaso parental: la culpabilización de las familias .....	185
II. La producción del juicio escolar .....	188
A. El juicio escolar en acto .....	190
B. Las categorías del juicio escolar en secundaria .....	199
1. <i>El requisito de la presencia y la estigmatización de los "absentistas"</i> .....	202
2. <i>Las dos caras de la "actitud", o la buena voluntad escolar</i> .....	206
3. <i>Hacer o no hacer: la ideología meritocrática del trabajo escolar</i> .....	214
4. <i>De la disciplina a la "disrupción": la valoración del comportamiento</i> .....	219
5. <i>De la capacidad a las "dificultades de aprendizaje": la ideología del don y sus reconversiones</i> .....	223
6. <i>El "nivel" y el "desfase": la centralidad de la norma edad-curso</i> .....	226
7. <i>Articulaciones, discrepancias y estrategias en la producción de los juicios escolares</i> .....	228
C. El juicio a las familias .....	234
III. Conclusiones .....	244

### PARTE III. LA GESTIÓN DEL "FRACASO ESCOLAR" ..... 249

#### CAPÍTULO 5. DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES Y GESTIÓN DEL "FRACASO ESCOLAR"..251

I. Las contradicciones de la "compensación": el programa de educación compensatoria .....	255
A. La construcción del "alumno de compensatoria": público del programa y procesos de asignación.....	257
B. Una categoría instituida, un programa estigmatizado .....	265
C. De la segregación multiplicada a una integración difícil: la reorganización de las modalidades de compensatoria .....	273
1. <i>Un "grupo singular, como su nombre indica": la segregación más dura</i> .....	277
2. <i>Los grupos "específicos" de compensatoria</i> .....	280
3. <i>La reorganización de la compensatoria: la "integración" y sus contradicciones</i> .....	282
D. Tensiones y ambivalencias en la "atención" a los alumnos de compensatoria .....	288
1. <i>Alumnos de compensatoria en grupos "ordinarios"</i> .....	289
2. <i>"No se puede enseñar a quien no quiere": alumnos de compensatoria en desdobles</i> .....	292
II. Un "mal menor": los grupos de refuerzo curricular como segregación "suave" .....	298
A. El grupo de refuerzo curricular: definición del "perfil" y procesos de asignación .....	299
B. "Tienen muchas carencias de todo tipo": representación de los alumnos y producción de expectativas.....	305
C. Un grupo "duro": las tensiones del trabajo pedagógico .....	311

D. "Gente que no debería estar en el grupo": definición de los alumnos <i>dignos</i> de atención y construcción de los destinos escolares.....	323
III. El programa de diversificación curricular: la segregación "suave" en el segundo ciclo de ESO.....	332
A. ¿"Quieren, pero no pueden"? Definición oficial y apropiación práctica del perfil de <i>diver</i> .....	334
B. La asignación a diversificación: negociaciones y heterogeneidad .....	338
C. "No son malos chicos, pero tirar de ellos es como tirar de una losa" .....	342
D. Una vía simbólicamente degradada, pero menos que otras .....	346
IV. La externalización del "fracaso escolar" .....	350
A. Los dispositivos institucionales externos: la vía más estigmatizada .....	352
B. La construcción del alumno "para PCPI" .....	356
C. La negociación de la externalización y la subjetivación de la selección escolar: cómo se "calma al primo" en la ESO .....	363
V. Conclusiones .....	380

## CAPÍTULO 6. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y GESTIÓN DE LAS DIFICULTADES ESCOLARES.....389

I. Los profesionales de la intervención en el espacio del IES .....	392
A. Agentes especializados en posición semi-experta .....	393
B. El trabajo de intervención: un trabajo relacional.....	397
C. La división del trabajo de intervención.....	403
1. <i>Lo académico y lo extra-académico</i> .....	403
2. <i>Una división práctica de los problemas y los públicos destinatarios de la intervención</i> .....	406
D. El tiempo del currículo y el tiempo de la intervención.....	409
II. Modos de intervención y gestión de las dificultades escolares .....	411
A. El proceso de señalamiento del alumno "con problemas": detección y derivación a profesionales.....	412
B. El juicio "experto": categorías y esquemas de percepción de los profesionales... 420	
1. <i>La combinación de registros en la producción del diagnóstico profano</i> .....	422
2. <i>Identificación de problemas y jerarquización de casos: una selección necesaria</i> .....	430
C. Estrategias y prácticas de intervención en el IES .....	433
1. <i>Modificar el capital social del individuo</i> .....	434
2. <i>La pedagogización de la socialización extraescolar</i> .....	437
3. <i>La modificación de los estilos de vida de las familias más desfavorecidas y la dramaturgia de la intervención</i> .....	439
D. Derivaciones fuera del campo escolar .....	443
1. <i>La derivación a Servicios Sociales</i> .....	445
2. <i>Psicologización y medicalización</i> .....	447
3. <i>Las contradicciones de la medicalización: conflicto de legitimidades con Salud Mental</i> .....	450
4. <i>Límites de la derivación</i> .....	455

E. Derivaciones a programas fuera de la ESO.....	456
1. <i>Orientación formal e informal y selección escolar</i> .....	457
2. <i>La construcción y negociación de casos para derivación</i> .....	460
3. <i>El papel de cooling out</i> .....	463
III. Conclusiones .....	466
 CONCLUSIONES.....	471
I. Un problema históricamente reciente .....	474
II. Apropiaciones diversas del problema y distancia a los juicios escolares.....	479
III. La gestión del “fracaso escolar” y sus contradicciones .....	484
 BIBLIOGRAFÍA .....	499
I. Documentos citados .....	499
II. Bibliografía analítica .....	502
 ANEXOS .....	521
I. Glosario .....	523
II. Cronología (1950-2013).....	525
III. Los dispositivos de atención a alumnos con dificultades en el IES Arturo Barea .....	530
 INTRODUCTION ET CONCLUSIONS (FRANÇAIS) .....	533
INTRODUCTION.....	535
I. Génèse d’une enquête .....	537
II. Structure de la thèse.....	541
CONCLUSIONS.....	543
I. Un problème historiquement récent.....	547
II. Appropriations diverses du problème et distance aux jugements scolaires.....	551
III. La gestion de l’ « échec scolaire » et ses contradictions.....	5577
IV. Aller plus loin.....	567
ÍNDICE DETALLADO .....	573



